

Leer mij het zelf te lezen



Jolanda van Ginderen
Studentnummer: 2194723
Opleiding: Master SEN
Begeleider: Piet Koppejan
Juni 2013

Inhoudsopgave

<u>Samenvatting</u>	<u>2</u>
<u>Hoofdstuk 1 De aanleiding tot het onderzoek</u>	<u>3</u>
<u>Hoofdstuk 2 Technisch lezen vanuit verschillende visies</u>	<u>5</u>
2.1 <u>Wat is lezen</u>	<u>5</u>
2.2 <u>Technisch leesonderwijs, gestructureerd of niet?</u>	<u>5</u>
2.3 <u>Het leesonderwijs in mijn praktijk</u>	<u>7</u>
2.3.1 <u>Leesonderwijs volgens Montessori</u>	<u>8</u>
2.3.2 <u>De Leeslijn</u>	<u>8</u>
2.3.3 <u>De leerkrachten binnen mijn praktijk</u>	<u>9</u>
2.4 <u>De trechter</u>	<u>9</u>
<u>Hoofdstuk 3 De opbouw van mijn onderzoek</u>	<u>10</u>
<u>Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten</u>	<u>13</u>
4.1 <u>Dataverzameling</u>	<u>13</u>
4.2 <u>Analyse van de kwantitatieve data als startpunt</u>	<u>13</u>
4.3 <u>Analyse van de kwalitatieve data</u>	<u>15</u>
4.3.1 <u>Vragenlijst</u>	<u>15</u>
4.3.2 <u>Observaties</u>	<u>16</u>
4.3.3 <u>Focusgroep</u>	<u>17</u>
4.4 <u>Analyse van de kwantitatieve data als eindpunt</u>	<u>19</u>
4.5 <u>Analyse van de kwalitatieve data als eindpunt</u>	<u>22</u>
4.5.1 <u>Observaties</u>	<u>22</u>
4.5.2 <u>Individuele gesprekken</u>	<u>22</u>
<u>Hoofdstuk 5 Beantwoording van mijn onderzoeksvraag</u>	<u>24</u>
5.1 <u>Conclusies en aanbevelingen</u>	<u>24</u>
5.2 <u>Vervolgstappen</u>	<u>26</u>
<u>Hoofdstuk 6 Reflectie</u>	<u>27</u>
<u>Nawoord</u>	<u>30</u>
<u>Literatuurlijst</u>	<u>32</u>
<u>Bijlagen</u>	<u>33</u>
Bijlage 1: De leesfasen volgens De Leeslijn	33
Bijlage 2: Vragenlijst technisch leesonderwijs	34
Bijlage 3: kritieke momenten technisch lezen op de onderzoeksschool	36
Bijlage 4: Uitwerking eerste serie observaties	37
Bijlage 5: Uitwerking tweede serie observaties	40

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs gericht op het domein begeleiden. Met dit onderzoek wil ik het technisch leesonderwijs in mijn praktijk, een montessorischool, nader analyseren en verbeteren. Mijn onderzoeksvraag luidt als volgt:

Ik onderzoek het technisch leesonderwijs in de groepen 3-4 van een montessorischool omdat ik wil weten welke, binnen het montessorionderwijs passende, interventies nodig zijn om tot effectieve leesbegeleiding te komen teneinde ik leerkrachten kan begeleiden zodat de opbrengsten van het technisch lezen omhoog gaan.

Door middel van literatuurstudie heb ik me verdiept in de drie pijlers waar we binnen mijn praktijk mee te maken hebben, namelijk de literatuur over effectief leesonderwijs, de montessoritheorie over lezen en de uitgangspunten van De Leeslijn (De Baar, 2005). Deze zijn met elkaar en met de invulling van het leesonderwijs in mijn school in verband gebracht.

Effectief leesonderwijs heeft een aantal kenmerken, waarbij ik me tijdens dit onderzoek richt op de kennis van de leerkracht, het stellen van hoge maar realistische doelen, de inhoud van instructie, het besteden van voldoende tijd aan lezen in de groep, het toepassen van convergente differentiatie en het gebruik van effectieve werkvormen. Door toetsgegevens, een vragenlijst, observaties en gesprekken heb ik het aanbod en de prestaties in beeld gekregen en bekeken welke interventies van belang zijn. Door de data aan het begin en aan het eind van de onderzoeksperiode met elkaar te vergelijken, kunnen conclusies getrokken worden. Hieruit blijkt dat de leerkrachten doelgericht werken, de juiste werkvormen gebruiken, hoewel deze zeker uitgebreid kunnen worden, en groepsinstructie efficiënter vinden dan een individuele organisatie. Het belangrijkste verbeterpunt is de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan het leesonderwijs. Lezen moet prioriteit krijgen, waarbij een intensievere instructie en verwerking voor betere resultaten kan zorgen. Daarnaast heeft kennisdeling ervoor gezorgd dat de leerkrachten beredeneerde keuzes maken in hun aanbod. Helaas hebben de interventies nog niet geleid tot hogere resultaten en zijn vervolgstappen nodig, waaronder een aantal aanbevelingen. De belangrijkste zijn de volgende:

- Het toepassen van meer observatie-, overleg- en coachingsmomenten om te komen tot een duidelijke verbetering.
- Aandacht voor kennisdeling, het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en het toepassen van de kenmerken van effectief leesonderwijs in de hele school.
- Het leesaanbod borgen en monitoren.
- Leesmotivatie/leesplezier verder uitwerken.
- De betrokkenheid van ouders op het leesproces van hun kind nader bekijken.

Om goed te kunnen functioneren in de maatschappij is het belangrijk dat een kind zich kan ontwikkelen tot functioneel lezer. Goed leesonderwijs levert daar een grote bijdrage aan.

Hoofdstuk 1 De aanleiding tot het onderzoek

Zonder een goede leesvaardigheid worden kinderen belemmerd in hun schoolloopbaan en hun latere maatschappelijke functioneren. Ze zijn dan niet in staat hun onderwijsmogelijkheden voldoende te benutten en het gevaar bestaat dat ze zich ontwikkelen tot functioneel analfabeten (Inspectie van Onderwijs, 2003). Daarnaast bestaat 85% van het onderwijsaanbod uit geschreven taal (Vernooy, 2007). Bovendien hebben kinderen een lager zelfvertrouwen en een lagere leermotivatie wanneer ze met grote leesproblemen te maken hebben. Het belang van goed kunnen lezen is naar mijn mening duidelijk.

Ik ben het eens met Snow, Burns & Griffin (1998) dat het totale leesonderwijs ten dienste moet staan van het begrijpend lezen en waarbij een voldoende woordenschat, het technisch lezen en het toepassen van leesstrategieën erg belangrijk bij zijn. In dit onderzoek laat ik de woordenschatontwikkeling en het gebruiken van leesstrategieën verder buiten beschouwing, hoewel er een duidelijke samenhang is. Mijn onderzoek is puur gericht op het technisch leesonderwijs, omdat het anders te breed wordt. Het begrijpend lezen en de woordenschatontwikkeling zijn echter wel zaken die ik op een later tijdstip in mijn praktijk onder de loep wil nemen.

Als intern begeleider ben ik werkzaam op een montessorischool, bestaande uit 12 groepen en onderverdeeld in drie kleuterbouw- (groep 1-2), drie onderbouw- (groep 3-4), drie middenbouw- (groep 5-6) en drie bovenbouwgroepen (groep 7-8). De visie van Maria Montessori met de materialen en werkwijzen staat centraal. Daarnaast worden andere methoden gebruikt om ons aanbod aan te vullen. Steeds blijven we echter heel kritisch kijken naar het 'Montessorigehalte' van ons onderwijs en veranderingen worden hieraan getoetst.

Montessori heeft voor het domein taal diverse materialen ontwikkeld, die ook binnen onze school worden gebruikt. Omdat het team van onze school van mening is dat het werken met deze materialen onvoldoende dekkend is om een goed aanbod te kunnen geven, hebben we dit op het gebied van technisch lezen aangevuld met de methode 'De Leeslijn' (de Baar, 2005). In hoofdstuk 2 kom ik uitgebreider terug op de visie en werkwijze binnen mijn praktijk.

Ook al staat binnen mijn school de montessorivisie centraal, toch heeft niet iedereen hierin dezelfde kaders. Sommige collega's hebben de overtuiging dat kinderen zelf aangeven wanneer ze aan leren lezen toe zijn. Het gevaar bestaat naar mijn mening dat de leerkracht hierdoor een meer afwachtende houding aanneemt. Uit onderzoek blijkt dat technisch lezen een culturele vaardigheid is onafhankelijk van intelligentie, waarbij de prestaties vooral samenhangen met de inrichting van het onderwijsleerproces (Inspectie van Onderwijs, 2006). Er wordt aangegeven niet te wachten met het aanbod tot kinderen hieraan 'toe zouden zijn'. Maria Montessori (1993) heeft daarover gezegd dat het lezen een kunst is welke niet vanzelf gaat. Ik deel de mening dat het belangrijk is tijdig in te grijpen in het onderwijsleerproces. Met een proactieve houding verwacht ik hogere resultaten te behalen dan een meer afwachtende houding. De risicolezers hebben daar met name baat bij, is mijn overtuiging. Door theorie met mijn collega's te delen, wil ik eventuele verschillen in visie verkleinen.

Ik heb me tijdens de opleiding Master SEN gericht op twee gebieden; ten eerste op de taken die horen bij mijn functie als intern begeleider (begeleiden/coachen van leerkrachten en beleid en organisatie op het gebied van zorg) en ten tweede op het gebied van taal. Ik ben namelijk van mening dat het taalonderwijs in mijn praktijk verbeterd kan worden. Dit heeft naar mijn idee twee

oorzaken. Enerzijds zorgt een veranderende instroom van kinderen voor een grotere behoefte aan een rijk taalaanbod. We zien namelijk een toename van het aantal kinderen die afkomstig zijn uit een taalarmoer milieu. Anderzijds blijkt uit de evaluaties naar aanleiding van de jaarlijkse toetsen dat de resultaten van het lees-/spellingonderwijs teruglopen. Dit heeft als gevolg dat we als team van mijn school het aanbod kritisch moeten bekijken en mijn rol als change agent is hierbij belangrijk. Als intern begeleider ben ik namelijk veel betrokken bij de doorlopende lijnen in het onderwijsaanbod en het coachen van de leerkrachten daarbij. Daarnaast zorgt mijn expertise op taalgebied voor een bron van informatie.

In mijn onderzoek wil ik me gaan richten op een klein, maar zeer belangrijk onderdeel van het taalaanbod, namelijk het technisch leesonderwijs in de onderbouwgroepen, de groepen 3-4. De resultaten van het technisch lezen blijken voor verbetering vatbaar, blijkt uit de tweejaarlijkse trendanalyses die ik maak naar aanleiding van de gebruikte toetsing. Ik kies specifiek voor deze bouw omdat ik van mening ben dat daar het aanvankelijk lezen, later overgaand in voortgezet lezen, goed van start moet kunnen gaan. Vanuit mijn onderzoek hoop ik te komen tot aanbevelingen, die ik in een later stadium ook zal doortrekken naar de kleuter-, midden- en bovenbouw.

Ik kom hiermee tot de volgende onderzoeksvraag:

Ik onderzoek het technisch leesonderwijs in de groepen 3-4 van een montessorischool omdat ik wil weten welke, binnen het montessorionderwijs passende, interventies nodig zijn om tot effectieve leesbegeleiding te komen teneinde ik leerkrachten kan begeleiden zodat de opbrengsten van het technisch lezen omhoog gaan.

De uitspraak ‘Help mij het zelf te doen’ wordt vaak gezien als de kern van het montessorionderwijs. Het kind heeft een natuurlijke drang zichzelf te ontwikkelen en het is de taak van de leerkracht en de opvoeders om hierop op de juiste manier in te spelen. Als titel voor dit onderzoek heb ik gekozen voor de volgende titel:

leer mij het zelf te lezen

Ik ben er van overtuigd dat de leerkracht veel invloed kan uitoefenen op de ontwikkeling van het technisch lezen bij een kind. Vandaar het woord ‘leer’. De zelfwerkzaamheid die binnen ons onderwijs zo hoog in het vaandel staat, komt terug in het woord ‘zelf’.

Hoofdstuk 2 Technisch lezen vanuit verschillende visies

2.1 Wat is lezen?

Vernooy (2009) omschrijft de definitie van lezen als het betekenis kunnen verlenen aan schriftelijke taal. De NCTE Commission on Reading (1999) stelt:

‘Reading is a complex and purposeful sociocultural, cognitive, and linguistic process in which readers simultaneously use their knowledge of spoken and written language, their knowledge of the topic of the text, and their knowledge of their culture to construct meaning with text.’

Het einddoel is het kunnen lezen en begrijpen van diverse teksten in een verschillende moeilijkheidsgraad en met verschillende redenen. Wanneer gesproken wordt over puur technisch lezen, dan gaat het erom letters te kunnen koppelen aan klanken, waardoor letterkennis ontstaat. Deze letterkennis leidt tot het kunnen verbinden van die letters tot woorden en later tot hele zinnen en is het begin van het technisch leesproces.

2.2 Technisch leesonderwijs, gestructureerd of niet?

Technisch lezen is een culturele vaardigheid die geleerd moet worden, waarbij sociale achtergrond of intelligentie maar een geringe rol spelen (Houtveen, 2007). Iedereen kan leren lezen stelt Inspectie van Onderwijs (2006) en volgens Houtveen (2007) is leren lezen geen natuurlijk proces, maar moet dit aangeleerd en getraind worden. Vernooy (2009) voegt eraan toe dat dit proces het meest effectief is wanneer het voor een leeftijd van 9 jaar plaatsvindt.

Er zijn ook voorstanders van natuurlijk lezen, of zelfontdekkend lezen, zoals de makers van methode ‘De Leeslijn’ (De Baar, 2005) en Maria Montessori. Het betekenisvol lezen is bij beide enorm belangrijk. Zolang er geen betekenis gegeven kan worden, lezen kinderen volgens Montessori en De Leeslijn niet echt. In paragraaf 2.3 werk ik de werkwijze van beide stromingen verder uit.

Veel onderzoeken, zoals dat van Allington & Johnston (2002), Snow e.a. (1991), hebben aangetoond dat de kwaliteit van de leerkracht bepalend is voor de vooruitgang (Smits & Braams, 2006). Om mijn eigen standpunt hierin te bepalen heb ik mijn betoog (Van Ginderen, 2012) gewijd aan de rol van de leerkracht. Ik ben na het schrijven daarvan van mening dat de kwaliteit van de leerkracht en het onderwijs de belangrijkste factor bij het voorkomen van leesproblemen is.

Effectief leesonderwijs

Hieronder beschrijf ik verschillende aandachtspunten van effectief leesonderwijs, zoals dit onder andere is uitgewerkt door Vernooy (2007), Houtveen (2007) en Inspectie van Onderwijs (2009).

Doelen

Het is belangrijk om doelgericht te werken, waarbij de doelen duidelijk, realistisch en hoog genoeg zijn. Tevens moet een basis voor alle kinderen gelden, die onder andere beschreven is in de kerndoelen en de tussendoelen, waarvoor ik verwijs naar de inhoud en activiteiten bij de kerndoelen (TULE, 2006). In mijn praktijk hebben we dit vormgegeven door tussendoelen per bouw en per groep op te stellen in de vorm van te behalen ILO-niveaus. ILO is de afkorting voor individueel leesonderwijs en gebruikt als niveau-aanduiding in de methode ‘De Leeslijn’ (De Baar, 2005). Dit wordt in paragraaf 2.3 verder uitgewerkt.

Teamvisie en een schoolbrede werkwijze hierbij is naar mijn mening belangrijk. Dit zal terugkomen in de aanbevelingen. Tijdens mijn onderzoek richt ik me echter alleen op de gestelde doelen voor de

onderbouwgroepen en de visie van desbetreffende leerkrachten door dit mee te nemen als gespreksitem.

Instructie

Het onderwijs moet voldoende expliciete instructie bevatten. Kinderen hebben 'leesles' nodig, ze kunnen veel zelf, maar niet zonder instructie. Binnen mijn praktijk heerst bij collega's de overtuiging dat kinderen zelf aangeven wanneer ze aan lezen toe zijn en hierbij veel vaardigheden zelfstandig kunnen verwerven. Ik ben van mening dat dit tot op zekere hoogte wel geldt voor de sterke en gemiddelde lezers, maar dat de zorgleerlingen hierin meer instructie en begeleiding nodig hebben. Het voeren van deze discussie zal zeker moeten plaatsvinden. De leesinstructie moet nauwgezet gegeven worden door goede methoden volledig te gebruiken. De methode wordt binnen mijn praktijk niet door alle leerkrachten even consequent gehanteerd. Regelmatig worden delen overgeslagen en minimaal uitgevoerd, zoals blijkt tijdens de vele zorggesprekken die ik voer met alle collega's. Hierbij wordt als belangrijkste doel van leesonderwijs goed begrijpend kunnen lezen en wordt minder belang gehecht aan technisch lezen. Het uiteindelijke doel van technisch leesonderwijs is naar mijn mening ook het kunnen begrijpen van teksten, maar dit kan niet zonder een goed technisch leesniveau. Ook in de literatuur wordt de afhankelijkheidsrelatie beschreven, vooral in het begin van de leesontwikkeling (Gijsel e.a., 2011).

Kennis

Om goede effectieve leesbegeleiding te kunnen bieden, is veel leesinhoudelijke kennis voor de leerkracht en deze toe kunnen passen belangrijk (Moats 2004). In mijn praktijk is dit een aandachtspunt, zoals blijkt uit de vele gesprekken die ik met hen heb. Men weet niet altijd hoe men effectieve instructie kan geven, welke instructiemethoden goede resultaten geven en hoe dit georganiseerd kan worden. Ook kennis van het verloop van de leesontwikkeling ontbreekt. In het kader van dit onderzoek zal ik hieraan door observaties en het houden van gesprekken met de collega's veel aandacht besteden.

Tijd

De te besteden tijd aan leesonderwijs en leesactiviteiten moet voldoende zijn. In de kwaliteitskaart van School Aan Zet (2009) wordt gesproken over 360 minuten per week doelgerichte instructie en oefening in groep 3 en tussen de 120 en 180 minuten per week in groep 4 en 5. Daarbij is het belangrijk dat zwakke lezers meer tijd (minimaal 1 uur per week) krijgen (Cox & Guthry, 2001). Prioriteit aan lezen stellen in de hele school is daarom heel belangrijk. In mijn praktijk is hier naar mijn mening erg veel winst in te behalen; over het algemeen blijkt uit de gesprekken met collega's dat minder dan de aanbevolen tijd wordt besteed aan instructie en leesactiviteiten. Bij het verzamelen van mijn data zal ik me in eerste instantie richten op het helder krijgen van deze bestede tijd.

Differentiatie

Convergente differentiatie blijkt effectief in de begeleiding van zwakke leerlingen. Met andere woorden minimumdoelen voor alle leerlingen, verrijkingsstof voor de sterke lezers en verlengde instructie voor de zwakke lezers. De kloof tussen goed en zwak wordt minder. Deze toepassing staat tegenover divergente differentiatie, wat tot grotere verschillen leidt (Bosker, 2005). Sterk geïndividualiseerd onderwijs is een voorbeeld van divergente differentiatie.

Vernooy (2012) schrijft dat sterk geïndividualiseerd onderwijs tot gevolg heeft dat de begeleiding per kind over het algemeen sterk afneemt, dat lang alleen werken negatief werkt in de leerprestaties en dat het vaak leidt tot een lager werktempo bij de zwakke leerlingen. Deze uitspraken zorgen meteen voor verwarring en twijfel bij mij persoonlijk. Binnen mijn praktijk wordt namelijk sterk individueel gewerkt. Vragen als 'krijgen de kinderen voldoende leesinstructie' en 'werken kinderen individueel voldoende effectief' komen meteen naar boven en dit verdient zeker aandacht in mijn praktijk. Uitspraken als 'hij gaat dit niveau niet halen' of 'ILO 2 is te moeilijk voor haar' hoor ik tijdens de vele gesprekken die ik voer met collega's. Ik ben voorstander van kindgericht werken, maar daarbij is het belangrijk de streefdoelen in het oog te houden. Uitgangspunt moet naar mijn mening zijn wat te doen om de doelen wel te halen in plaats van welke doelen een kind dan kan bereiken.

Effectieve werkvormen

Smits en Braams (2006) stellen dat alleen een leesmethode niet voldoende is en bepaalde werkvormen niet altijd efficiënt genoeg zijn. Zij hebben daarom een aantal activiteiten op een rijtje gezet om het werken met een methode aan te vullen. Omdat deze kunnen aansluiten bij de verschillende leesniveaus van kinderen, lijken ze me uitermate geschikt om het technisch leesaanbod in mijn praktijk aan te vullen. Hieronder stip ik ze even aan, voor verdere uitleg verwijs ik naar Smits en Braams (2006).

Veel voorlezen draagt volgens hen bij aan de taalontwikkeling en het bevorderen van het begrip luisteren. Daarnaast noemen zij het stil meelezen van teksten, terwijl de leerkracht de tekst voorleest. Door herhaald toepassen, zullen kinderen vloeiender gaan lezen en de taalontwikkeling en leesbegrip worden bevorderd. Het voorbereiden van een tekst door een groepje kinderen leidt door de herhaling tot vloeiender lezen en door het doel tot lezen met intonatie. Voorbeelden daarvan zijn radio-lezen en theater-lezen.

Door voor te lezen aan een leesvriendje uit de kleuterbouw, krijgt het oefenen van technisch lezen een doel, vooral door kinderen uit groep 5-6. Om dit zo goed mogelijk te kunnen doen, moeten kinderen zich voorbereiden door herhaald en expressief te lezen en wordt het vloeiend lezen bevorderd. Bij duo-lezen (voor kinderen in groep 3-4 en de zwakke lezers in groep 5) lezen kinderen samen hardop in een boekje. Om de beurt lezen de kinderen een bladzijde, de ander leest stil mee en wijst bij. Ook tutorlezen werkt met duo's, waarbij sprake is van een minimaal verschil van twee leesniveaus. Een goede instructie van de tutors op hun taken is van groot belang. Stillezen wordt veel gedaan in mijn praktijk. Volgens Smits en Braams (2006) kunnen kinderen dit pas vanaf AVI (of ILO) 5/6 en het is het best dit dagelijks in te roosteren. Hierdoor verwerven kinderen leesplezier en kennis. Een aantrekkelijke inrichting van de omgeving, binnen montessorischolen de voorbereide omgeving genoemd, is hierbij van groot belang. Een groot aanbod van verschillende boeken op een mooie manier gepresenteerd werkt motiverend, net als een leerkracht die tegelijkertijd ook stilleest. Ik zie in deze werkvormen veel toepassingsmogelijkheden binnen mijn praktijk.

2.3 Het leesonderwijs in mijn praktijk

In mijn praktijk rust het leescurriculum op twee pijlers; het leesonderwijs volgens Montessori en volgens de methode 'De Leeslijn' (De Baar, 2005). Door beide pijlers te beschrijven, verbind ik theorie, praktijk en mijn persoonlijke visie met elkaar.

2.3.1 Leesonderwijs volgens Montessori

Als eerste wordt gesteld dat een montessorimethode voor technisch lezen niet bestaat (Montessori, 1977). Montessori maakt een onderscheid tussen de ontwikkeling van gesproken taal, wat zich volgens haar op natuurlijke wijze ontwikkelt, en de geschreven taal, wat een stap verder is in de ontwikkeling en die een te verwerven kunst is. De geschreven taal omvat het schrijven en lezen. Montessori stelt dat begrip essentieel is voor lezen (De Methode, 1993). Dit lezen volgt volgens haar automatisch op een periode van woorden maken (leggen en schrijven) door auditief te analyseren en daarna weer te verklanken en synthetiseren. Wanneer een kind kan synthetiseren, en volgens Montessori gebeurt dat van het ene op het andere moment, kan het zowel makkelijke als moeilijke woorden lezen.

Volgens Montessori vindt dit proces plaats in de leeftijd tussen 4 en 5 jaar, waarbij de gevoelige periode voor taalontwikkeling (van 3 tot 6 jaar) op zijn hoogtepunt is en compleet wordt gemaakt met het 'omzetten van de spreektaal in grafische tekens' (Montessori, 1977). Wanneer men pas met 6 jaar hier aandacht aan schenkt, wordt het leren schrijven en lezen een droge plicht en ontstaat weerstand bij het kind. Een rijke voorbereide omgeving met boeken, leeswerkjes, letters en activiteiten van andere kinderen kunnen zorgen voor het ontwikkelen van een intrinsieke motivatie, wat montessorischolen als uitgangspunt hanteren.

Bij het leesaanbod worden verschillende materialen gebruikt, zoals schuurpapier letters, leeszinnen, letterdozen en diverse leeswerkjes. Steeds is het van groot belang dat aangesloten wordt bij de beleving van het kind om zo betekenis te kunnen geven. Hier sluit ook de methode De Leeslijn bij aan, wat ik in de volgende paragraaf verder uitwerk.

Binnen mijn praktijk heersen bij verschillende collega's verschillende vertalingen van de montessorivisie ten aanzien van de leesontwikkeling. Veelal overheerst de overtuiging dat kinderen pas gaan lezen wanneer ze eraan toe zijn, dit dan ook zelf aangeven en dat een 'gevoelige periode' puur voor lezen bestaat. Het gevaar daarbij is een te afwachtende houding bij leerkrachten, terwijl Montessori de leerkracht als een schakel ziet tussen kind en de omgeving met '*zijn aanbieding van interessante leermiddelen en zijn inwijding in het gebruik ervan*' (1954).

De montessorimaterialen bedoeld voor het leesaanbod worden in mijn praktijk vooral in de kleuterbouw (groep 1-2) gebruikt en het begin van de onderbouw. Daarna krijgt het werken met de methode De Leeslijn (De Baar, 2005) de overhand. In de volgende paragraaf werk ik dit verder uit.

2.3.2 De Leeslijn

De methode de Leeslijn (De Baar, 2005) is gaat uit van zelfontdekkend lezen en heeft verschillende uitgangspunten.

Als eerste is betekenisvol lezen belangrijk; geschreven taal moet betekenis krijgen, waardoor het kind steeds meer gemotiveerd zal zijn om de geschreven taal te gebruiken en tot betere resultaten komt. Verder stelt de methode dat het leesonderwijs kindgericht moet zijn. Ieder kind ontwikkelt zich in zijn tempo en op zijn manier, ook op het gebied van lezen en het aanbod moet afgestemd zijn op de behoeften van het kind. De Leeslijn onderscheidt acht leesfasen, die aansluiten bij de totale leesontwikkeling van kinderen, zie hiervoor bijlage 1.

De Leeslijn gaat daarnaast uit van het feit dat kinderen zichzelf leren lezen. De leerkracht grijpt daar in waar dat nodig is. Wanneer blijkt dat kinderen meer methodische instructie nodig hebben, volgen ze de leerkrachtafhankelijker 'leesweg'. De vlotte lezers doorlopen de leesontwikkeling meer

zelfstandig door ‘leespad’ te volgen. Voor deze verschillende stromingen hanteert de Leeslijn ook verschillende doelen, zie tabel 1. In mijn praktijk wordt gesproken over streefdoelen en de zorglijn, wat vergelijkbaar is met de door De Leeslijn genoemde minimumdoelen, en zijn daar wat aanpassingen in gemaakt. Deze aanpassingen staan tussen haakjes, hebben we wat betreft het streefdoel een aanpassing gemaakt eind groep 4. Deze doelen staan tussen haakjes achter het Leeslijn-doel.

Leerjaar	Leespad (streefdoel)	Leesweg (instructiedoel)	Zorgleerlingen (minimumdoel)
Eind groep 3	ILO 3 (ILO 2)	ILO 1	basistoets
Eind groep 4	ILO 6 (ILO 5)	ILO 4	ILO 3 (ILO 2)

Tabel 1

Persoonlijk vind ik de aangepaste doelen, met name de minimumdoelen, aan de lage kant liggen. In mijn visie moet het hier echt om uitzonderingen gaan en dan om de 10% laagst scorende kinderen, de zogenaamde E-leerlingen. Deze zorgleerlingen horen volgens De Leeslijn qua instructie wel bij de instructieafhankelijke kinderen die de ‘leesweg’ volgen.

De Leeslijn hanteert als einddoel dat kinderen aan het eind van de basisschool in staat moeten zijn om de bij hun belangstelling en ontwikkelingsniveau passende teksten moeiteloos te kunnen lezen en geeft dit aan met leesfase 8 (functioneel lezen), wat gelijk staat aan ILO 10. Dit dient in het uiterste geval (bij zorgleerlingen) eind groep 6 bereikt te zijn.

2.3.3 De leerkrachten binnen mijn praktijk

Uit de vele zorggesprekken die ik met de leerkrachten van de onderbouw heb, blijkt dat zij erg gemotiveerd zijn, een kritische blik hebben ten aanzien van het onderwijs en hun eigen functioneren hierin en het belang van goed leesonderwijs onderschrijven. Zij zien dat hun handelen grote invloed heeft op de resultaten van kinderen en geven aan het prettig te vinden feedback te krijgen op dat handelen. De mate van kennis over leesontwikkeling en effectief leesonderwijs is verschillend voor de verschillende respondenten, zij zijn van mening dat dit nog ontwikkeld kan worden. Mijn rol is het bijdragen aan kennisvergroting, feedback geven en samen met hen kijken naar mogelijke aanpassingen in het handelen, waardoor de kwaliteit kan verbeteren.

2.4 De trechter

De methode De Leeslijn sluit heel goed aan bij de visie van Maria Montessori op het leesonderwijs. Een aantal aandachtspunten uit de literatuur over effectief leesonderwijs zijn er ook in verwerkt, ook worden een aantal zaken minder benadrukt. Het stellen van doelen, de inhoud en organisatie van de instructie, de totale tijd die aan leesonderwijs wordt besteed, kennis van leesonderwijs en de mate van kindgericht aanbod zijn zaken die ik in mijn onderzoek het belangrijkste vind. Daarmee gebruik ik de naar mijn mening belangrijkste aspecten van effectief leesonderwijs en leg ik de link met mijn praktijk.

Hoofdstuk 3 De opbouw van het onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is om uiteindelijk het technisch leesonderwijs binnen mijn praktijk te verbeteren, zodat meer kinderen functioneel geletterd de basisschool verlaten. Deze verbetering kan tot stand komen wanneer ik samen met de collega's het huidige aanbod kritisch bekijk, kennis overbreng inzake effectief leesonderwijs en de praktijk binnen een montessorischool hiermee vergelijk. Daarna wil ik door middel van aanbevelingen komen tot aanpassingen en verbeteringen van het leesonderwijs binnen mijn praktijk, passend bij de montessorivisie en –werkwijze. Steeds ben ik bezig met vragen als 'passen de gegeven tips over effectief leesonderwijs binnen onze visie?' en 'wat is mijn visie en die van mijn collega's daarop?'. Het bestuderen van de montessori gerelateerde literatuur, helpt mij om mijn visie hierop duidelijker te krijgen. Naar mijn collega's toe zal ik aandacht moeten hebben voor de leerprocessen die zich 'onder de waterlijn' afspelen, naar de metafoor van de ijsberg van Spencer & Spencer (de Lange, 2011). In het handelen van mijn collega's spelen normen en waarden, persoonlijkheid, gevoelens en motivatie een grote rol. Deze zijn niet meteen te zien, maar hebben gevolgen voor hun visie op in dit geval effectief leesonderwijs in relatie tot het montessori-onderwijs.

Paradigma en onderzoeksstrategie

Doordat het uitgangspunt voor mijn onderzoek de verbetering van de bestaande praktijk is, past dit het beste bij het kritisch-emancipatorische paradigma. Het onderzoek is context specifiek en een combinatie van theorie en praktisch handelen moet worden gemaakt, waarbij reflectie op beide zaken een belangrijke rol speelt. Wat in de literatuur staat, hoe het in de praktijk gaat en wat mijn visie en die van mijn collega's hierop is, wordt met elkaar verbonden. Daarbij komt de professionele ontwikkeling van individuen en het collectief leren in een bouw centraal te staan.

Als onderzoeksstrategie heb ik gekozen voor actieonderzoek. Ik wil het handelen van mijn collega's met betrekking tot het leesonderwijs onderzoeken en met hen samen reflecteren op dat handelen. Van daaruit is het belangrijk te komen tot verbeteringen van het onderwijs. Wat dat inhoudt voor mij als onderzoeker werk ik hieronder verder uit.

Respondenten

Zoals toegelicht in hoofdstuk 1 richt ik me tijdens het onderzoek op de leerkrachten van de onderbouw. Natuurlijk zijn ook de andere bouwen van wezenlijk belang in de leesontwikkeling, waar ik me dan ook na dit onderzoek op zal richten.

De drie collega's van de onderbouwgroepen neem ik mee in het onderzoek door kennis te delen, vragen te stellen over de leesbegeleiding die ze geven en hun visie daarop en door hun handelen te observeren en na te bespreken. Daardoor wil ik samen met hen mogelijke veranderingen bewerkstelligen en bij hen een kritische houding bereiken ten aanzien van het leesonderwijs.

Ethische aspecten

Bij de uitwerking van de ethische aspecten heb ik als uitgangspunt De Lange e.a. (2011) genomen. Veiligheid is voor mij een eerste vereiste bij het doen van onderzoek. Ik streef ernaar alle gesprekken en activiteiten in een veilige setting te laten plaatsvinden en wil zonder waardeoordeel handelen. Reflecteren op eigen handelen kan betekenen dat wat gezegd wordt opgevat wordt als kritiek. Ik benadruk daarom expliciet mijn open, vriendelijke en integere houding tijdens de gesprekken. Door

een oplossingsgerichte houding aan te nemen, laat ik de leerkrachten in hun waarde en ga ik uit van wat al wel goed gaat. Voorafgaand aan het onderzoek heb ik het doel van het onderzoek besproken en is duidelijk geworden dat de collega's achter het onderzoek staan en betrokken zijn. Een samenwerking bij mijn onderzoek met mijn collega's is noodzakelijk waardoor deze collega's eigenaar worden van de veranderingen, deze meer gedragen worden en de kans op succes vergroot wordt. Ik check ook steeds gedurende het onderzoek of de leerkrachten akkoord zijn met de te nemen stappen en ga indien nodig in gesprek om de voor- en nadelen af te wegen. Bij het presenteren van de resultaten van het onderzoek wil ik de betrokkenen een actieve rol geven bij met name de presentatie zelf en het geven van feedback op mijn onderzoeksverslag.

Ik ben me ervan bewust dat door het doen van onderzoek de sociale context beïnvloed wordt (de Lange, 2011). Bij observaties zullen de leerkrachten en de kinderen bewust zijn van mijn aanwezigheid en bestaat de kans dat onbewust of bewust het handelen verandert. Daarentegen loop ik regelmatig de diverse groepen binnen en zijn kinderen daar ook gewend aan. Het gebruik van een videocamera heb ik overwogen, maar vind ik erg onpersoonlijk en niet prettig werken. Het zorgt voor een onnatuurlijke situatie, wat gevolgen voor de houding van kinderen en leerkracht kan hebben. Tijdens het uitvoeren en verslagleggen van het onderzoek zorg ik ervoor dat de betrokkenen toestemming geven om de gegevens te gebruiken, dat de privacy gewaarborgd blijft door onder andere het verslag te anonimiseren en de verkregen en verwerkte data worden vernietigd.

Ik ben van mening dat alle kinderen de kans moeten krijgen zich tot functioneel geletterd te ontwikkelen. Het onderwijs moet hieraan ten volle bijdragen en optimaal ingezet worden. Alle kinderen hebben recht op onderwijs afgestemd op hun behoeften en ik ben overtuigd van de invloedrijke rol die de leerkracht heeft. Ik realiseer me ook dat daar grenzen aan zijn en je als leerkracht of school op sommige factoren geen of nauwelijks invloed kan uitoefenen.

Als startpunt voor dit onderzoek dienen ten eerste de leerlingenresultaten wat betreft de DMT (Cito, 2009). Deze gegevens analyseer ik met behulp van de zelfevaluatie van het Cito LOVS. Ten tweede gebruik ik ook de methodegebonden toetsing van de Leeslijn. Om de bestede tijd aan leesonderwijs in mijn praktijk te bepalen, stuur ik mijn collega's, de leerkrachten van de onderbouw, een vragenlijst (zie bijlage 2). Hierin stel ik vragen met betrekking op de hoeveel tijd die per week wordt besteed aan het leesonderwijs. Daarnaast vraag ik ook naar welke materialen worden gebruikt. In de vragen heb ik een onderscheid gemaakt tussen leesinstructie voor de hele groep, in kleinere subgroepen en individueel. Ik heb gekozen voor een vragenlijst omdat ik op deze manier een opsomming van objectieve informatie ontvang in een korte tijd.

Een aantal documenten spelen een belangrijke rol, namelijk de documenten die als basis dienen voor het uit te voeren literatuuronderzoek, het beleidsdocument betreffende de kritieke momenten in het lees- en spellingonderwijs in mijn praktijk (zie bijlage 3) en de handleiding van de methode. Als gevolg op de vragenlijst, observeer ik in de verschillende onderbouwgroepen de leesinstructies. Daarbij gebruik ik een open observatie, waarbij ik erg let op het vermijden van interpretaties en subjectieve waarneming. In het montessorionderwijs is dit objectief observeren een vast onderdeel van het onderwijs en wordt het veelvuldig toegepast, zodat ik daar competent in ben. De observaties worden gevolgd door een groepsinterview (De Lange e.a., 2011), waarin de betrokken leerkrachten hun handelen verder kunnen verduidelijken. Ik wil samen met mijn collega's hun opvattingen verkennen en bespreken. Daarbij wil ik de mogelijkheid tot reflectie op het eigen handelen geven en dat de leerkrachten van elkaar en van mij kunnen leren.

Door in mijn onderzoek de hierboven genoemde onderzoeksmethoden te gebruiken en deze met elkaar in verband te brengen en te vergelijken, kan ik zorgen voor validiteit en betrouwbaarheid. De antwoorden die gegeven worden op de vragen van de vragenlijst gebruik ik samen met de observaties als basis voor het groepsinterview. Daardoor kan ik met collega's praten over wat ze schriftelijk vooraf hebben geantwoord en wat ik heb gezien in de praktijk. Door middel van literatuuronderzoek, wat is uitgewerkt in hoofdstuk 2, zorg ik voor een stevige onderbouwing van mijn interpretaties en conclusies. Ook het documentonderzoek draagt hieraan bij en samen met het bestuderen van de theorie, zowel Nederlands als internationaal, zorgt dit geheel voor triangulatie.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik de resultaten van mijn onderzoek weer, waarbij ik gebruik maak van kwantitatieve en kwalitatieve data.

4.1 Dataverzameling

De cijfermatige data die ik gebruik, bestaan uit de toetsresultaten van de Drie Minuten Toets (Cito LOVS, versie 2009) om het technisch lezen op woordniveau te kunnen bekijken en de ILO-niveaus (De Leeslijn, 2005) betreffende het lezen op tekstniveau. Beide gegevens worden gebruikt als start- en eindpunt voor het onderzoek.

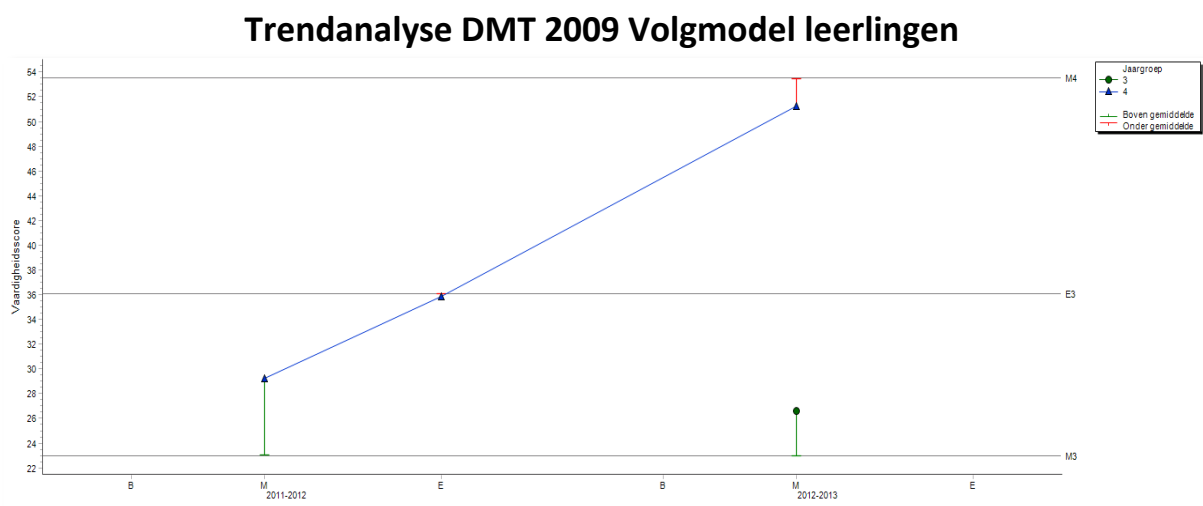
De tekstdata bestaan uit de analyses van de vragenlijsten, de open observaties voor en na de focusgroep, het gesprek in de focusgroep met de daarin gemaakte afspraken en de individuele gesprekken.

4.2 Analyse van de kwantitatieve data als startpunt

4.2.1 DMT 2009

Ik heb de toetsresultaten van de DMT met behulp van de module zelfevaluatie van het Cito LOVS geanalyseerd door te kijken naar de trendanalyse volgmodel leerlingen (zie figuur 1). Hierin zijn de groepsgemiddelden weergegeven voor de midden- en eindtoetsing in schooljaar 2011-2012 en de middentoetsing in 2012-2013 voor de leerlingen van de huidige groepen 3 en 4. De horizontale lijnen geven de landelijke groepsgemiddelden weer en een groene of rode lijn of het groepsgemiddelde van mijn praktijk boven of onder dit gemiddelde ligt.

In groep 3 wordt deze toets voor de eerste keer afgenomen.

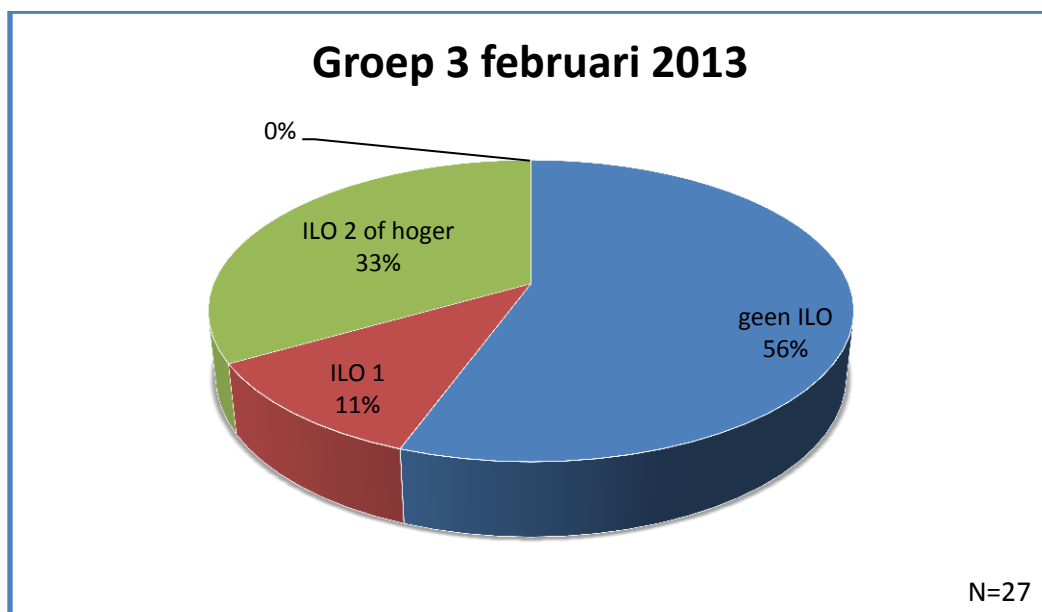


Figuur 1

Hieruit concludeer ik dat de resultaten sterk teruglopen tussen groep 3 en groep 4.

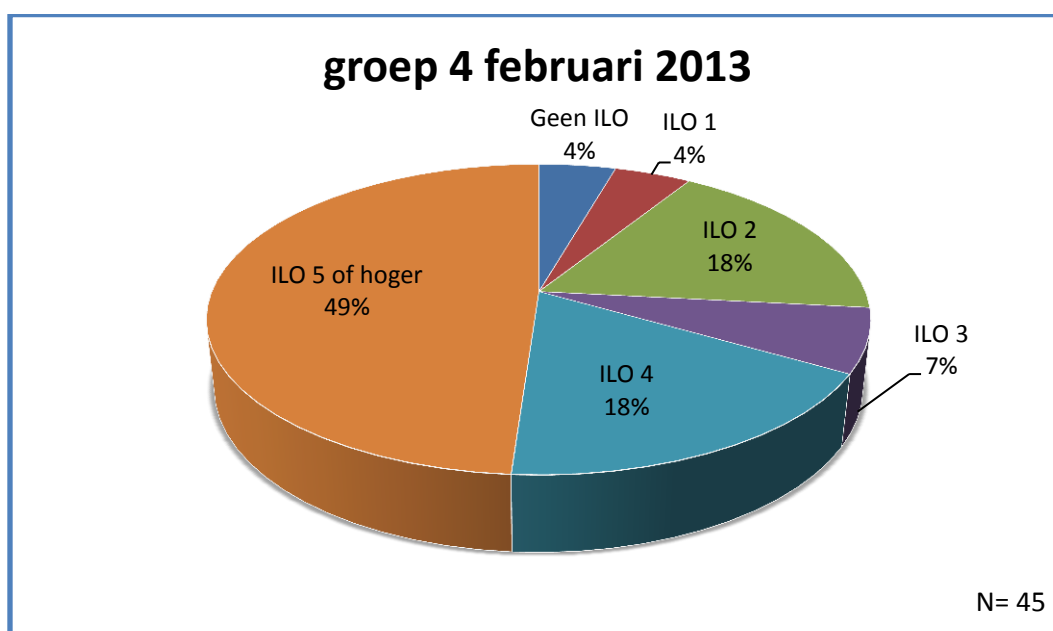
4.2.2 ILO-niveaus

Daarnaast heb ik de ILO-niveaus van alle leerlingen in een cirkeldiagram gezet. Ik heb ervoor gekozen de ILO-niveaus apart weer te geven, behalve de niveaus die het door ons gehanteerde streefdoel of hoger bevatten. Door deze gegevens samen te voegen is snel te zien hoeveel procent van de leerlingen het streefdoel bereikt heeft.



Figuur 2

Figuur 2 geeft aan dat het percentage leerlingen zonder ILO-niveau op de helft van het schooljaar hoog is, namelijk 56%. Voor deze leerlingen ligt het streefdoel, ILO 2 aan het eind van het jaar, nog ver weg en is intensieve begeleiding nodig.



Figuur 3

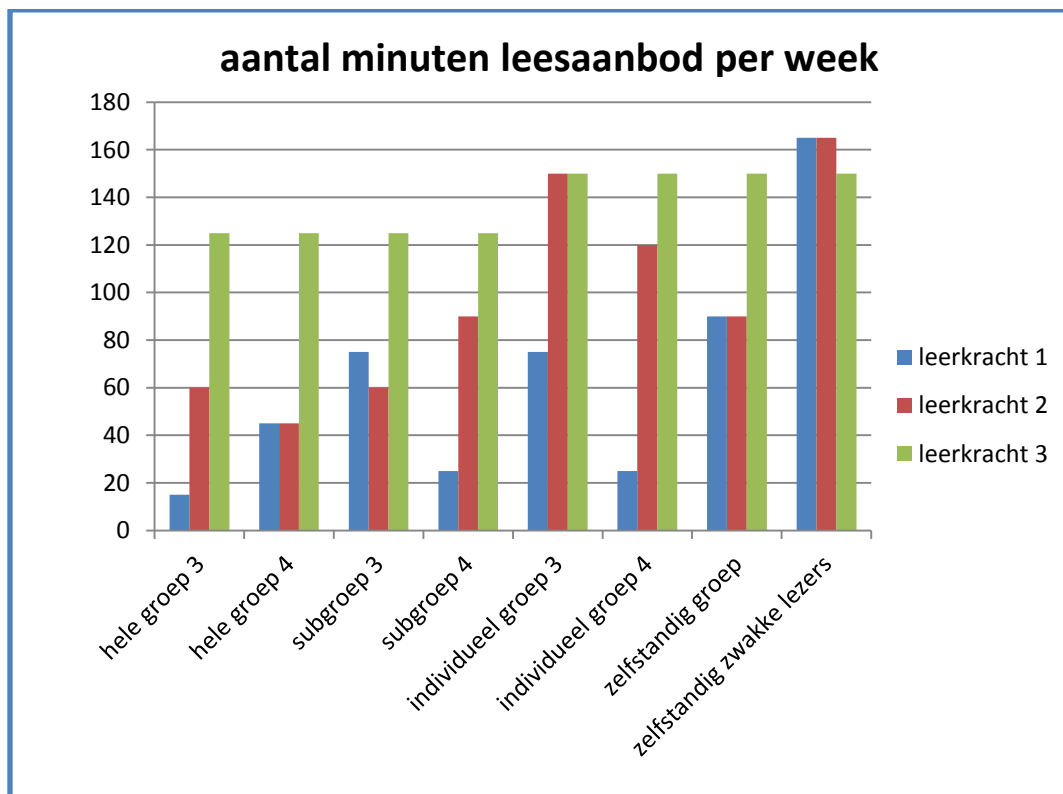
In figuur 3 is te zien dat 51% van de kinderen halverwege het schooljaar het gestelde doel voor groep 4 nog niet heeft bereikt. Een toename van 3 niveaus per jaar is gemiddeld volgens de Leeslijn, dus vanaf februari gaat het om 1 á 2 niveaus. De kinderen met ILO 4 (18%) zullen dit streefdoel ook bereiken, voor de kinderen met ILO 3 of lager (33 %) zal extra intensieve instructie en begeleiding nodig zijn.

4.3 Analyse van de kwalitatieve data

Zoals in paragraaf 2.4 beschreven staan bij het verzamelen van de kwalitatieve data een aantal kenmerken van effectief leesonderwijs centraal. Deze kenmerken heb ik gedeeltelijk verwerkt in mijn vragenlijst, bekijk ik nader bij de observaties en zijn onder andere onderwerp van gesprek in de focusgroep.

4.3.1 Vragenlijst

Om de bestede tijd en de gebruikte materialen helder te krijgen, heb ik de antwoorden op de vragenlijst (zie bijlage 2) geanalyseerd. In tabel 2 is per leerkracht de aan leesonderwijs bestede tijd weergegeven.



Tabel 2

Hier is duidelijk te zien dat er grote verschillen bestaan per leerkracht. Leerkracht 1 besteedt de minste tijd aan het leesonderwijs (165 minuten per week voor zwakke lezers in groep 3), terwijl leerkracht 3 ruim voldoet aan het advies van het CPS (2009).

De materialen die worden gebruikt, heb ik in tabel 3 gezet. Daarbij is een categorie-indeling op basis van te bereiken doelen of organisatievorm lastig omdat er overlap is en bepaalde materialen tot zowel het montessori-, methodisch als methode-onafhankelijk materiaal kunnen behoren. Bij een indeling geef ik er een interpretatie aan, waardoor naar mijn mening de juistheid van de gegevens in het gedrang komt

Gebruikte materialen per leerkracht			
Materiaal	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Leeslijnboeken	X	X	X
Bibliotheekboeken	X	X	X
Niveau leesboeken	X	X	
Leesladder (computer)	X	X	
Leeslijnspeletjes	X	X	X
Letterdozen	X	X	X
Verwerkingsbladen Leeslijn		X	X
Leeszinnen		X	
Flitskaartjes	X	X	X
Veilig en Vlot (VLL)	X	X	X
Klik klak boekjes			X
Methode Tekstverwerken	X	X	X
Zuidvallei			X

Tabel 3

Ik concludeer dat gekozen wordt voor diverse soorten materialen. Er wordt afgewisseld tussen materialen bedoeld voor groepsinstructies en voor zelfstandig gebruik. Ook worden montessori-, methode- en andere materialen afgewisseld. De vraag wanneer en waarom welke materialen worden ingezet, zal ik tijdens de focusgroep terug laten komen.

4.3.2 Observaties

Na het uitwerken van de vragenlijst heb ik het leesonderwijs nader bekeken door middel van observaties (zie bijlage 4) in de drie onderbouwgroepen. In tabel 4 worden deze verder uitgewerkt. Ik heb gekozen de meeste van de in paragraaf 2.2.1 beschreven kenmerken van effectief leesonderwijs te bekijken. Ook kenmerken vanuit het montessori-lezen en de methode 'De Leeslijn' neem ik hierin mee, namelijk het voorkomen van betekenisvolle situaties en het aansluiten bij de intrinsieke motivatie. Wat betreft het toepassen van de voorbereide omgeving en het aanwezig zijn van voldoende inhoudelijke kennis bij de leerkracht kan ik wel een indruk krijgen, maar is tijdens de observatie niet voldoende waar te nemen om er een algemene conclusie uit te trekken.

Kenmerk	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Tijdsduur leesactiviteit	15 minuten	5 minuten	15 minuten
Organisatievorm	Individueel	Groepje met 4 kinderen	Groepje met 5 kinderen
Gekozen materiaal	Methode Leeslijn: woordkaart + leerboek	Methode Leeslijn: leerboek	Methode Leeslijn: leerboek
Doelgroep	Zwakke lezers	Zwakke lezers	Zwakke lezers
Doelen vooraf verduidelijkt?	Nee	Nee	Nee
Expliciete instructie over leesmoeilijkheid?	Ja	Ja	Ja
Instructie	-leesprobleem bespreken -hardop lezen	-leesprobleem bespreken -Voor-koor-doorlezen	-leesprobleem bespreken -Voor-koor-doorlezen
Inoefenfase?	Ja	Ja	Ja
Zelfstandige verwerking	Ja	Ja	Ja
Initiatief bij kind?	Nee	Nee	Nee
Kind gemotiveerd?	Ja	Ja	Ja
Betekenisvol?	Nee	Nee	Nee

Tabel 4

Uit de observaties concludeer ik dat de methode veelal leidraad is bij het aanbod en er overeenkomst is in de doelgroep (zwakke lezers). Expliciete instructie en het gezamenlijk oefenen van het aangeboden leesprobleem wordt toegepast, waarna de kinderen het geleerde zelfstandig gaan verwerken. De doelen worden niet vooraf verduidelijkt en er is weinig sprake van betekenisvolle situaties. Het initiatief ligt veelal bij de leerkracht wat de motivatie niet benadeelt. De organisatievorm en tijdsduur is verschillend bij de respondenten.

Vanuit de observaties komen een aantal vragen, die ik tijdens het gesprek in de focusgroep wil stellen, namelijk wat betreft de representativiteit van de observatie voor het totale leesaanbod, de tijdsinvestering, de organisatievorm en de inhoud van de instructie. Verder wil ik zicht krijgen op de inhoudelijke kennis van de leerkrachten en meer duidelijkheid over de inhoud van het totale leesaanbod in de betreffende groep.

4.3.3 Focusgroep

In de focusgroep wil ik door gesprek de in paragraaf 4.3.2 genoemde vragen helder krijgen, kennis delen en van elkaar leren door feedback en kritische reflectie op het eigen handelen.

Als eerste heb ik informatie gegeven over de stand van zaken van mijn onderzoek en daarna zijn we in gesprek gegaan over de vragenlijst. Alle drie de leerkrachten geven aan dat ze door de gestelde vragen aan het denken zijn gezet. De inhoud van de vragen heeft er toe geleid dat deze onderwerpen besproken zijn tijdens verschillende bouwvergaderingen en gesprekken in 'de wandelgang'. Omdat dit geen onderzoeksmiddelen zijn die ik zelf heb ingezet, verwerk ik ze niet als data. Ik neem het echter wel mee in de conclusie en aanbevelingen, hoofdstuk 5 en bij de reflectie in hoofdstuk 6.

Na bespreking van de observaties en mijn conclusies hierbij, hebben de leerkrachten aangegeven zich geheel te kunnen vinden in de observatie.

Tijdens het gesprek heb ik gevraagd naar de representativiteit van de geobserveerde activiteit. De leerkrachten passen naast deze leesles ook diverse andere leesactiviteiten toe. Zo lezen kinderen zelfstandig, met hun maatje, individueel met de leerkracht en wordt het tutorlezen toegepast. Daarnaast verwerken ze de instructie op verschillende manieren, onder ander door spelletjes,

werkbladen en oefeningen op de computer. Doordat dit niet in alle groepen op dezelfde manier gebeurt, is de afspraak gemaakt dat de leerkrachten bij elkaar in de groep gaan kijken naar het leesaanbod en –instructie. Dit wordt niet beschreven in het onderzoek, maar zal terugkomen in hoofdstuk 5.

Daarna hebben we gesproken over een aantal kenmerken van effectief leesonderwijs, namelijk de gestelde doelen, de tijd die aan het leesaanbod wordt besteed, de organisatie en de werkvormen die gebruikt worden. Door de theorie te combineren met de praktijk, hebben we kritisch naar het leerkrachthandelen gekeken.

De doelen zijn bekend bij de leerkrachten en ze vinden het belangrijk deze doelen te bereiken om de leesontwikkeling soepel te laten verlopen. Tegelijkertijd zien ze ook dat het veel moeite kost om deze doelen te bereiken. Als oorzaak noemen ze de voorbereiding in de kleuterbouw, de leestijd in de groep en het ontbrekende thuislezen. In eerste instantie wordt het aanbod geïntensiveerd om de doelen te behalen. Pas wanneer herhaaldelijk blijkt dat dit onvoldoende resultaat heeft, wordt het doel naar beneden bijgesteld, waarbij de tussendoelen als leidraad dienen. De begeleiding van deze zwakke lezers blijft intensief.

Wat betreft de tijdsbesteding was naar aanleiding van de vragenlijst veel verschil te zien in intensiteit. Alle leerkrachten streven naar dagelijkse instructie voor de zorgleerlingen, waar dit bij twee van de drie niet iedere dag lukt, de sterke lezers lezen meer zelfstandig. Daarnaast onderschrijven alle leerkrachten het belang van dagelijkse leesactiviteiten voor alle kinderen om de gestelde doelen te kunnen bereiken. Hierin zien ze graag een doorgaande lijn binnen de school met een gedeelde visie en duidelijke afspraken.

Wat betreft de werkvormen maken alle leerkrachten veelvuldig gebruik van het voor-koor-doorlezen. Ze zien dat dit een positief effect heeft op de leesontwikkeling. Ook wordt regelmatig het onderwerp van de instructie vooraf duidelijk gemaakt en al aanwezige kennis geactiveerd. Dit willen ze zeker vasthouden, omdat het er ook voor zorgt dat kinderen bewuster bezig zijn met hun leesontwikkeling. Het bespreken van het doel van de les verdient volgens hen meer aandacht.

De materialen worden gekozen op doel van de activiteit en omdat ze in de methode aangereikt worden als onderdeel van de instructie. Flitskaarten worden bijvoorbeeld ingezet om het tempo te verhogen en de directe woordherkenning te bevorderen.

Alle drie de leerkrachten geven risico-lezers meer leestijd en meer instructie, zowel individueel als in een klein groepje. Bij twee van de drie leerkrachten gebeurt dit iedere dag, bij de derde leerkracht is dit minder vast gepland. Zij geeft wel aan het belangrijk te vinden dit vanaf nu iedere dag te plannen. De methode wordt door één leerkracht heel nauwgezet gevolgd, een tweede doet dit ook intensief, maar slaat weleens wat over, de derde leerkracht gebruikt de methode het minst. De leerkrachten zijn kritisch ten aanzien van de verwerking en vinden niet alle opdrachten even effectief. Dit sluit aan bij wat ik beschreven heb in hoofdstuk 2 over de effectiviteit van werkvormen (Smits en Braams, 2006).

Iedere dag vindt in de drie groepen maatjeslezen plaats, waarbij twee kinderen één boek hebben en ze om de beurt een stukje hardop lezen. Terwijl het ene kind leest, wijst het andere bij. Dit zorgt voor wederzijdse betrokkenheid. De leerkrachten gebruiken regelmatig de letterdoos om woorden en zinnen te maken. Naar mijn mening is dit weinig efficiënt leesonderwijs, het kost veel tijd en levert weinig leeswerk op, al geven de respondenten aan dit ook als spellingoefening in te zetten. Ook tutorlezen is besproken en de leerkrachten willen dit graag op schoolniveau ingevoerd zien. Andere

werkvormen beschreven door Smits en Braams (2006) zijn besproken en we willen dit graag verder bekijken om het aanbod effectiever te laten zijn.

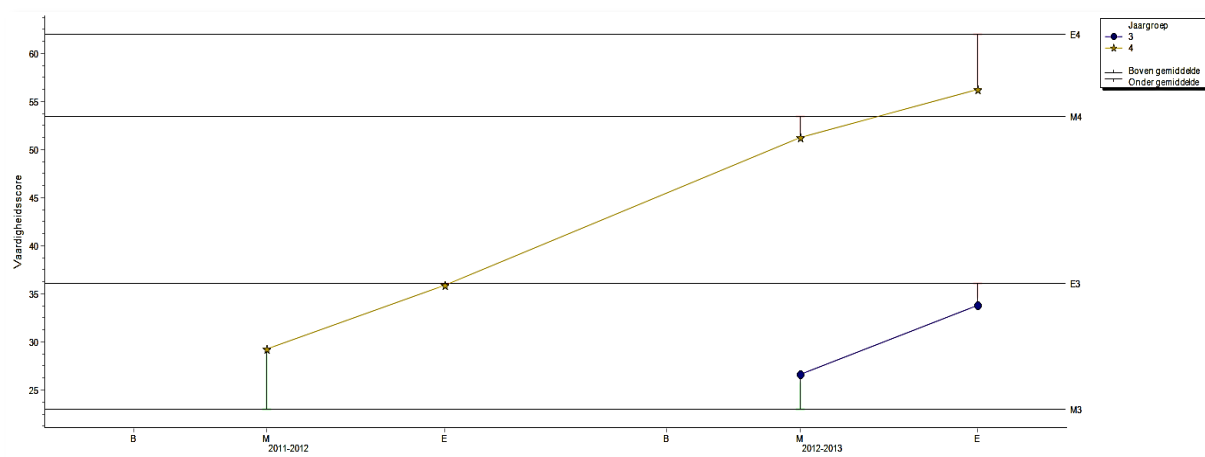
Wat betreft de organisatie voelen de leerkrachten zich soms voor het dilemma staan om aan te sluiten bij het niveau van het kind (waarvan ze vinden dat dat de montessorivisie inhoudt) of groepjes samen te trekken zodat de organisatie van de instructie effectiever is. We hebben gesproken over mogelijke oplossingen en de theorie, zoals uitgewerkt in hoofdstuk 2, hierbij meegenomen. Dit heeft tot de afspraak geleid om instructiegroepen te vormen op niveau. Daarbij aansluitend heb ik het begrip convergente differentiatie uitgelegd en hebben we geconcludeerd dit weinig toe te passen, uitsluitend bij het stellen van doelen. Als laatste aandachtspunt gaven de leerkrachten aan dat leesmotivatie erg belangrijk is. De leerkracht kan daarin een belangrijk rol spelen door de omgeving uitnodigend in te richten, door veel (interactief) voor te lezen, door boeken en schrijvers centraal te stellen en veel tijd aan vrij lezen te besteden. Wat betreft de voorbereide omgeving geven de leerkrachten aan dat de kinderen de materialen en middelen zelfstandig kunnen pakken, de letterkaarten worden aan het begin van het jaar opgehangen en soms wordt een leestafel ingericht. Ze zijn van mening dat hierin nog verbeterd kan worden.

Vanuit de focusgroep zijn een aantal afspraken gekomen, namelijk het observeren van het leesonderwijs bij de bouwcollega's, dagelijkse leesactiviteiten plannen voor alle kinderen, instructiegroepen samenstellen, de methode nauwgezet volgen met een kritische beschouwing van de werkvormen op effectiviteit, het inzetten van voor-koor-doorlezen en maatjeslezen en een plan opstellen voor tutorlezen op schoolniveau. Daarnaast heeft het gebruik van de voorbereide omgeving ook mijn aandacht en wil ik dit op een later tijdstip nog terug laten komen.

4.4 Analyse van de kwantitatieve data als eindpunt

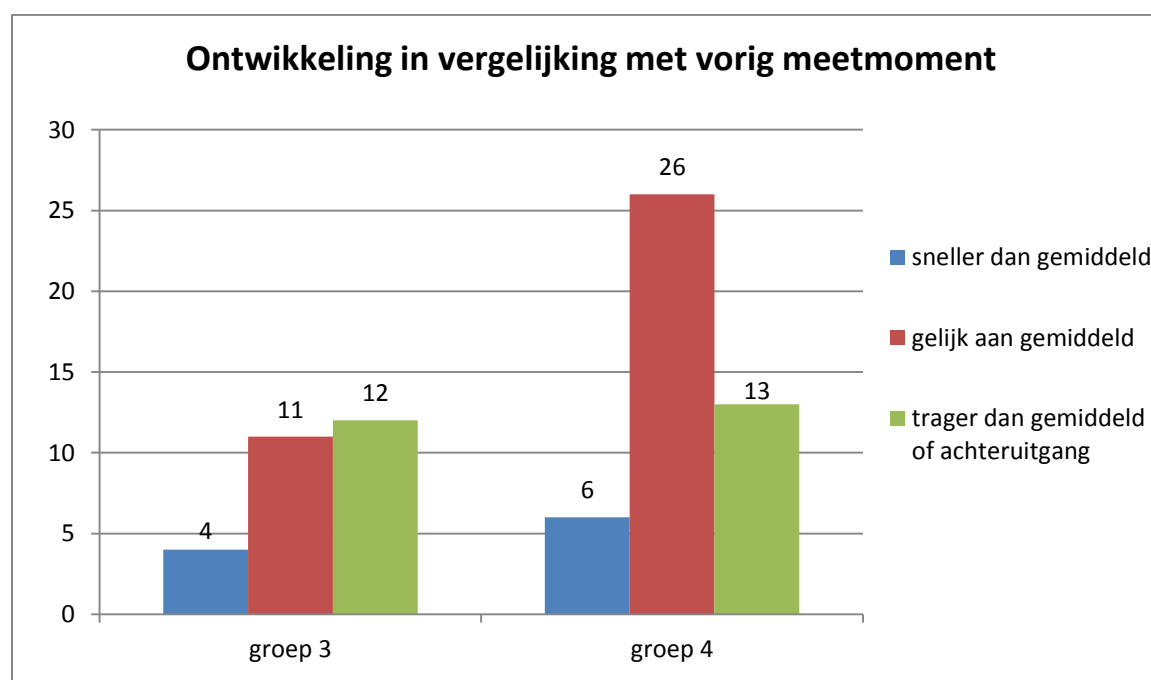
Uit de trendanalyse volgmodel leerlingen (zie figuur 4) van de DMT aan het eind van de periode concludeer ik dat de resultaten voor beide groepen verder verslechterd zijn, terwijl ik hoopte op hogere resultaten door een verbetering in leerkrachthandelen.

Trendanalyse DMT 2009 Volgmodel leerlingen



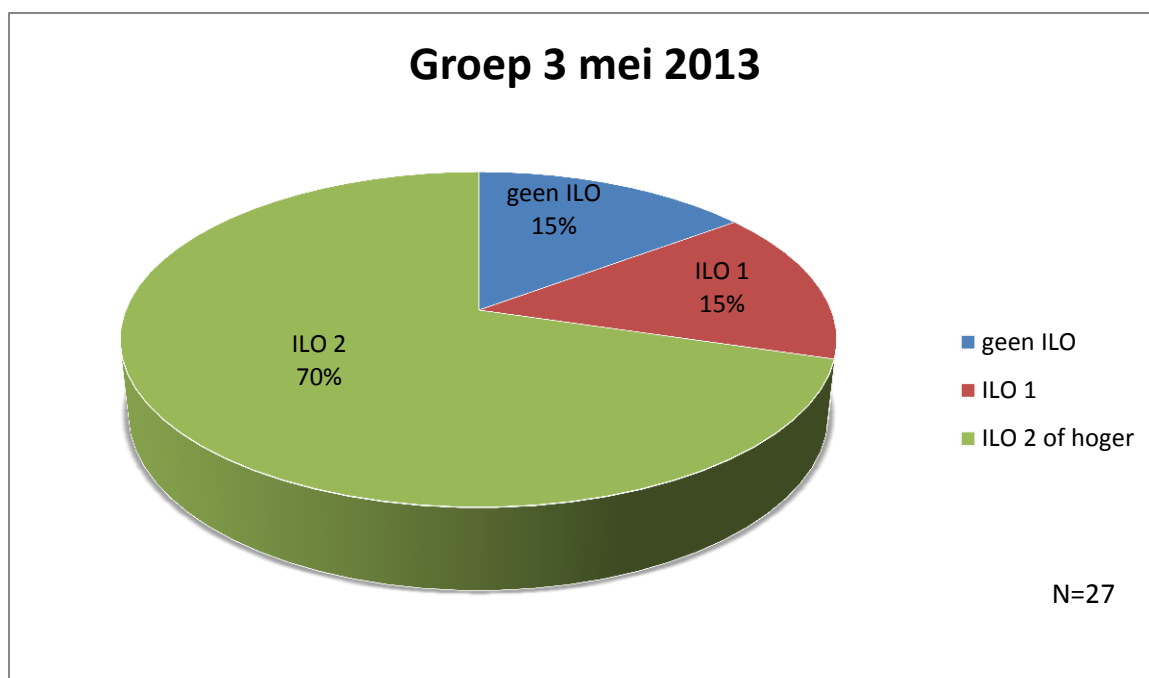
Figuur 4

Ik heb daarom bekeken bij hoeveel kinderen de ontwikkeling op woordniveau sneller, gelijk en trager dan het gemiddelde is gegaan. Ook zijn er kinderen die achteruitgegaan zijn. Dit is te zien in figuur 5.

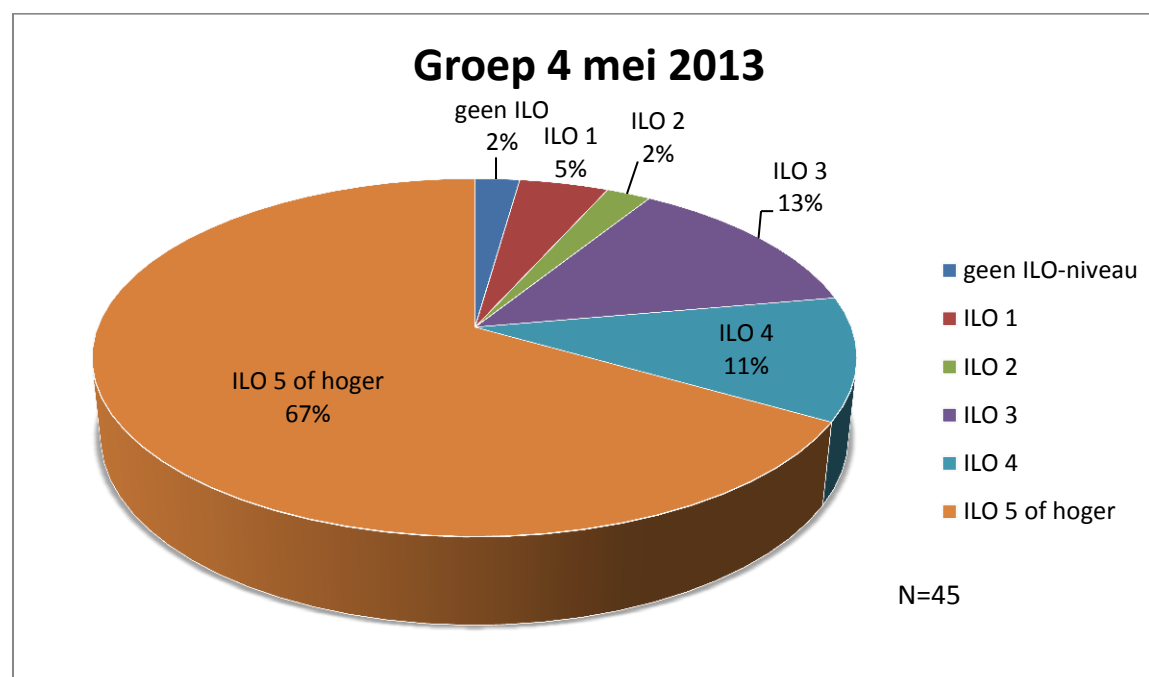


Figuur 5

Ik concludeer hieruit dat relatief veel kinderen zich langzamer hebben ontwikkeld dan het gemiddelde. Om dit op tekstniveau te kunnen vergelijken, heb ik ook de ILO-niveaus bekeken, zie figuur 6 (groep 3) en 7 (groep 4)



Figuur 6



Figuur 7

In vergelijking met de niveaus in februari is het percentage kinderen in beide groepen dat het streefdoel heeft bereikt gegroeid en het percentage kinderen zonder ILO-niveau gedaald. Ik zie daarin wel een verbetering, maar toch is er sprake van een te groot aantal zorgleerlingen en te weinig kinderen die het streefdoel hebben gehaald.

Om hier meer zicht op te krijgen, ga ik de observaties herhalen en in gesprek met de leerkrachten over hun leerkrachthandelen en visie en probeer samen mogelijke oorzaken te vinden van de verslechterde resultaten.

4.5 Analyse van de kwalitatieve data als eindpunt

4.5.1 Observaties

Ik heb gekozen voor een zelfde manier van observeren als bij het begin. Deze tweede serie heb ik wederom in een schema gezet met daarbij dezelfde kenmerken.

Kenmerk	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
Tijdsduur leesactiviteit	20 minuten	5 minuten	15 minuten
Organisatievorm	Groepje met 3 kinderen	individueel	individueel
Gekozen materiaal	Methode Leeslijn: tafelrondje, bord, leerboek	Veilig en Vlot, verkleinwoorden op -je, -tje, -pje	Methode Leeslijn: leerboek
Doelgroep	Zwakke lezers	Zwakke lezers	Zwakke lezer
Doelen vooraf verduidelijkt?	Nee	Nee	Nee
Expliciete instructie over leesmoeilijkheid?	Ja	Ja	Ja
Instructie	-leesprobleem bespreken -woorden bedenken -woorden categoriseren -hardop lezen	-Voor-koor-doorlezen -leesprobleem bespreken ('wat viel je op?')	-leesprobleem bespreken -Voor-koor-doorlezen
Inoefenfase?	Ja	Ja	Ja
Zelfstandige verwerking	Ja	Ja, zinnen leggen met de betreffende woorden.	Ja
Initiatief bij kind?	Gedeeltelijk door verzinnen van woorden	Nee	Nee
Kind gemotiveerd?	Ja	Ja	Ja
Betekenisvol?	Nee	Nee, wel in de verwerkingsopdracht	Nee

Tabel 5

Uit de tweede serie observaties (zie bijlage 5) zie ik overeenkomsten met de vorige geobserveerde activiteiten en het toepassen van gemaakte afspraken terugkomen. De doelgroep is wederom de zwakke lezers. Daarnaast wordt het doel vooraf niet verduidelijkt, maar wordt wel verteld wat de inhoud van de instructie is en teruggerepen naar eerdere instructies, het activeren van de voorkennis. Het voor-koor-doorlezen wordt vaak toegepast en de methode nauwgezet gevolgd zoals ook is afgesproken. De kinderen waren allemaal gemotiveerd en er was steeds sprake van een zelfstandig te verwerken afsluitende opdracht. Een groot verschil in tijdsduur was verder waar te nemen.

4.5.2 Individuele gesprekken

Tijdens individuele gesprekken wil ik erachter komen of de interventies effect hebben gehad op het leerkrachthandelen en of de collega's zicht hebben op eventuele oorzaken van de tegenvallende resultaten.

Alle leerkrachten geven aan dat hun kennis is uitgebreid, ze bewuster met het leesaanbod bezig zijn en de methode nauwgezet volgen. Ook wordt meer tijd besteed aan leesactiviteiten en instructie. Dit wordt als positief ervaren.

Het vormen van instructiegroepjes is uitgetoetst, maar hierin zien de collega's zowel mogelijkheden als beperkingen. Ze geven aan dat kinderen tegengehouden of meegetrokken kunnen worden in hun ontwikkeling. Wanneer je de niveaus niet gelijktrekt, ontstaan te veel groepjes en is het niet haalbaar alle kinderen voldoende instructie te geven. De leerkrachten willen zich graag

verder verdiepen in mogelijke organisatie- en werkvormen om dit zo efficiënt mogelijk te laten verlopen. Ze delen de visie van veel onderzoekers dat alle kinderen kunnen leren lezen en veel instructie en oefening nodig is om dit zo goed mogelijk te kunnen ontwikkelen.

Het observeren van elkaars leesactiviteiten is niet gelukt door diverse redenen en heeft volgend jaar zeker onze aandacht. We zijn het erover eens dat dit een belangrijke interventie is om het aanbod te stroomlijnen binnen de school.

Als mogelijke redenen voor de tegenvallende resultaten noemen de leerkrachten het eventueel niet aansluiten van de toets bij het geleerde, de te korte periode van verbetering en het vermoeden dat de intensivering van het leesonderwijs nog te weinig is geweest. Het opnieuw inventariseren van de bestede tijd zou een goede manier zijn om hierachter te komen. Ook zijn in één groep veel leerkrachtwisselingen geweest, wat het aanbod negatief beïnvloedde.

De mate van coaching wordt niet als te gering ervaren, hoewel ik persoonlijk vind dat dit nog geïntensiveerd kan worden. In hoofdstuk 5 kom ik hier op terug.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van mijn onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk bekijk ik de uitkomsten van mijn onderzoek in relatie tot de onderzoeksvraag. Ik beschrijf wat het onderzoek heeft opgeleverd voor mijn praktijk en het handelen van de leerkrachten en ik geef aanbevelingen.

5.1 De conclusies ten aanzien van de praktijk in relatie tot de theorie

Mijn onderzoeksvraag was de volgende:

Ik onderzoek het technisch leesonderwijs in de groepen 3-4 van een montessorischool omdat ik wil weten welke, binnen het montessorionderwijs passende, interventies nodig zijn om tot effectieve leesbegeleiding te komen teneinde ik leerkrachten kan begeleiden zodat de opbrengsten van het technisch lezen omhoog gaan.

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heb ik de literatuur over effectief leesonderwijs (Vernooy, 2007 en Houtveen, 2007) gebruikt als startpunt om daarmee de uitgangspunten van De Leeslijn (De Baar, 2005), de montessorivisie en -theorie en ons huidige aanbod te vergelijken.

Kennis

Doordat ze meer kennis hebben gekregen zijn de leerkrachten bewuster geworden van het effect van hun handelen en kunnen ze beredeneerde keuzes maken in hun aanbod. Bij de kennisdeling is aandacht besteed aan de inhoud van de instructie en de hoeveelheid tijd die besteed zou moeten worden volgens de literatuur (zie hoofdstuk 2). De respondenten geven aan dat deze kennis nog steeds uitgebreid kan worden. Als vervolg op dit onderzoek zal dit ook volgend jaar de aandacht moeten krijgen en wil ik dit doortrekken naar de rest van de school, zodat bij alle leerkrachten dezelfde kennis aanwezig is. Hierin heb ik als taalspecialist een belangrijke rol.

Visie en doelen

Door veel te spreken over de verschillende theorieën en uitgangspunten zijn de leerkrachten een eigen visie gaan ontwikkelen. Ze zijn nu van mening dat kinderen leren lezen door veel instructie en oefening, dat lezen een culturele vaardigheid is (Houtveen, 2007; Montessori in: Prins, 1993). Daarnaast blijkt uit de gevoerde gesprekken dat de respondenten nog in tweestrijd kunnen staan tussen ingrijpen of afwachten als een kind een doel niet haalt. Naar aanleiding van de dataverzameling en –analyse wordt in eerste instantie door de leerkrachten gekozen voor ingrijpen en intensiveren van de begeleiding. Ze zijn bekend met de gestelde doelen en houden daar zo lang mogelijk aan vast, terwijl ze hun handelen zoveel mogelijk afstemmen op de onderwijsbehoeften van het kind. We zijn het eens dat hierin nog veel mogelijkheden liggen. Tussendoelen spelen een rol in de beslissing om het einddoel bij te stellen. Het voeren van deze discussies neem ik ook mee als aanbeveling; het bespreken van dit onderwerp verdient in de onderbouw, maar ook schoolbreed aandacht om het leesonderwijs in de hele school te verbeteren en is de basis van het verdere verbeteringstraject.

Tijd

Een belangrijk verbeterpunt blijkt verder de tijdsinvestering te zijn. In het begin van het onderzoekstraject werd over het algemeen te weinig tijd aan leesinstructie en –activiteiten besteed.

Door het tijdsschema van School Aan Zet (2009) te vergelijken met de werkelijk bestede tijd, zijn de leerkrachten zich hiervan bewust geworden en is de instructietijd uitgebreid. Daarnaast reserveren de leerkrachten dagelijks tijd voor andere leesactiviteiten en krijgen de zwakke lezers een uitbreiding van de instructie- en verwerkingstijd. Prioriteit aan lezen stellen de leerkrachten als noodzaak en volgen daarin Vernooy (2007). Overeenstemming binnen de school vinden we daarbij belangrijk en neem ik mee als aanbeveling naar het vervolg van dit verbetertraject.

Instructie

Het belang van goede expliciete instructie wordt als gevolg van de interventies tijdens het onderzoek onderkend door de respondenten. Er wordt veel waarde gehecht aan het uitleggen van het doel van de instructie, wat echter in de praktijk weinig is waar te nemen. Dit verdient in het vervolg dan ook meer aandacht. Daarnaast wordt door de collega's het activeren van de voorkennis toegepast. Er wordt nu vaker gekozen voor subgroepjes in plaats van individuele instructie, hoewel ze tegelijk zien dat kinderen in hun ontwikkeling tegengehouden of meegetrokken kunnen worden door de anderen. Doordat bij een sterke individuele benadering de instructietijd per leerling afneemt, wordt dit door de respondenten wel als een efficiëntere organisatie gezien en willen ze zich graag verder verdiepen in mogelijke organisatie- en werkvormen.

De vraag is of individuele instructie nog plaats moet vinden, al zal dat op schoolniveau nog wel tot discussie leiden, zoals ik heb toegelicht in paragraaf 2.3. Het blijkt dat minder instructie wordt gegeven aan de sterke leerlingen, wat tot de teruglopende resultaten in de eindmeting geleid kan hebben. Tijdens de individuele gesprekken blijkt dat de leerkrachten van de onderbouw het belangrijk vinden om ook deze leerlingen instructie en veel leestijd te blijven geven en passen dit nu ook toe. Ook dit wordt meegenomen als aanbeveling naar de rest van de school.

Werkvormen

De gekozen werkvormen zijn onder de loep genomen en daaruit komt een sterke voorkeur voor het voor-koor-doorlezen van zowel structuurrijen als teksten. Ook maatjeslezen wordt veel toegepast en het intensiever volgen van de methode krijgt de voorkeur. Volgend jaar gaan we een start maken met het toepassen van tutorlezen en andere werkvormen zoals Smits en Braams (2006) hebben beschreven. Samen met één van de respondenten ga ik een plan opstellen voor verbetering van het leesaanbod in de hele school. Daarin maken we gebruik van dit onderzoek.

Het effect van de interventies

Hierboven heb ik een aantal conclusies beschreven en te nemen interventies die geleid hebben tot verbetering van het leesaanbod. Ondanks dat de resultaten achterbleven, ben ik samen met de leerkrachten ervan overtuigd dat de interventies juist waren. Als mogelijke oorzaken zijn genoemd de te korte periode om verbetering te kunnen meten, het niet aansluiten van de toets bij het geleerde en de vele wisselingen van leerkrachten door omstandigheden in één groep. Ook hebben de leerkrachten aangegeven dat nog meer instructies en leestijd nodig kan zijn en hun kennis wellicht nog verder uitgebreid kan worden. Verder vind ik persoonlijk dat het aantal coachingsmomenten, observaties en (gezamenlijke of individuele) gesprekken intensiever had kunnen zijn. De collega's geven aan die mening niet helemaal te delen. Ze zeggen voldoende handvatten en kennis te hebben gekregen om zich verder te ontwikkelen en zien daarin een grote taak voor hen zelf. Ze vinden het aan de andere kant wel waardevol om volgend jaar veel overleg te hebben met de bouwcollega's en met mij.

Zoals beschreven in hoofdstuk 4, zijn genomen interventies zowel een direct als indirect gevolg op mijn onderzoekstraject. Direct door toepassing van interventies na bespreking van dataverzameling en –analyse. Indirect doordat het invullen van de vragenlijst en het delen van kennis tijdens de tweejaarlijkse zorggesprekken de leerkrachten aan het denken hebben gezet en ze met elkaar in gesprek zijn gegaan. Hierdoor zijn initiatieven genomen om aanpassingen in hun handelen te maken. Dit geeft aan dat hun eigenaarschap en motivatie hoog is en sluit aan bij wat ik heb beschreven in hoofdstuk 3 bij ethische aspecten.

5.2 Vervolgstappen

Een vervolg op dit onderzoek is noodzakelijk. Aan de ene kant verdient de begeleiding van de onderzoeksgroep nog een vervolg door meer observatie-, overleg- en coachingsmomenten om te komen tot een verdere verbetering van hiervoor beschreven onderdelen. Aan de andere kant wil ik het leesonderwijs in de hele school op elkaar afstemmen en optimaliseren. De aandachtspunten uit het onderzoek (kennisdeling, het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie, het geven van prioriteit aan lezen en het toepassen van de kenmerken van effectief leesonderwijs) zijn hierbij leidend. Er zullen diverse discussies gevoerd moeten worden om de noodzaak van goed leesonderwijs en de verschillen in visie te kunnen stroomlijnen. Ook de borging en monitoring verdient hierbij aandacht alsmede de link naar leesmotivatie/leesplezier en de invloed van de ouders op het leesproces. Deze laatste twee aspecten zijn in mijn onderzoek minder aan bod gekomen, maar daarom naar mijn mening niet minder belangrijk. Daarvoor ga ik samen met een collega, één van de respondenten, een totaalplan opstellen voor het leesonderwijs in mijn praktijk.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoeksproces en mijn rol als onderzoeker. Tevens licht ik de rol van mijn critical friends toe.

De keuze van het onderzoeksonderwerp is snel gemaakt; technisch lezen. Mijn praktijksituatie vraagt daar om door tegenvallende resultaten en tegenstrijdige en onduidelijke visies binnen het team. Daarnaast heeft taal in het algemeen mijn interesse. Ik ben snel overtuigd geraakt van het belang om mijn praktijk te vergelijken met de theorie en ben tot de conclusie gekomen dat hier werk aan de winkel is.

Mijn drijfveer is het kunnen bereiken van een optimale leesontwikkeling van kinderen in een doorgaande lijn. Daardoor kunnen zoveel mogelijk kinderen functioneel lezer worden en volwaardig participeren in de maatschappij. Hiervoor is het nodig om de leerkrachten te ondersteunen in hun eigen ontwikkeling. 'Help mij het zelf te doen' is dan ook op hen van toepassing, mijn rol is coachend. Ik ben ervan overtuigd dat de leerkracht ertoe doet, van grote invloed is op de ontwikkeling van een kind (Van Ginderen, 2012). Ik heb me specifiek gericht op de onderbouw (groepen 3-4), omdat naar mijn mening hier de basis ligt voor het leren lezen.

Ik ben competent in de samenwerking met collega's en in dit onderzoek met de respondenten. Dit blijkt uit mijn luisterhouding, waarbij ik streef naar een open en vriendelijke houding. Door coachende vragen te stellen, stimuleer ik het denkproces bij de ander, waardoor men meer betrokken raakt bij het proces. Ik krijg dit ook regelmatig terug van mijn collega's. Door me te verdiepen in het technisch lezen en de kennis over te dragen ben ik orthodidactisch kompetenter geworden. Daarbij heb ik de neiging soms te snel te gaan en moet ik me ervan bewust zijn aan te sluiten bij de kennis van de respondenten. Mijn collega's hebben dit niet als negatief ervaren. Zij hebben me erg geholpen door hun vertrouwen in mij en mijn kennis, door hun openheid over hun handelen en hun motivatie om het leesonderwijs te verbeteren. Ik krijg hierdoor een gevoel van 'samen gaan we er tegenaan!'.

Tijdens de hele opleiding ben ik erachter gekomen dat ik veel tijd nodig heb om zaken goed op een rijtje te krijgen. De stap naar het nemen van beslissingen vind ik daarna erg lastig. Het formuleren van de onderzoeksvraag is niet eenvoudig geweest, het heeft veel tijd gekost de vraag te trechteren. Een mindmap is hierbij helpend geweest, evenals gesprekken met mijn critical friends en studiebegeleider. Ook ben ik lang aan het twijfelen geweest over het gebruik van de juiste methoden en instrumenten. Dit zorgt voor vertraging in het onderzoeksproces, met name gedurende het begintraject. Ik ben van mening dat hierdoor te laat door mij is gestart met de coaching en het invoeren van interventies. Bij navraag blijkt dat de collega's dit minder hebben ervaren. Steeds terugkeren naar de onderzoeksvraag en de kern is voor mij hierbij van groot belang geweest. Lastig in het onderzoeksproces vind ik het feit dat de leerkrachten het initiatief hebben genomen om diverse stappen te zetten naar aanleiding van mijn vragenlijst. Ik heb een tijdje niet geweten hoe ik met die nieuwe informatie om moet gaan. Voor mijn gevoel heb ik dit stapje niet geïnitieerd en er daardoor minder controle op. Door gesprek met mijn critical friends ben ik gewezen op het feit dat dit een gevolg is van mijn interventie en werk als change agent. Volgens hen moet ik het positief zien; de leerkrachten zijn intrinsiek gemotiveerd hun handelen te veranderen.

Tijdens mijn onderzoek heb ik steeds meer zicht op mijn doelen gekregen waardoor ik met minder moeite de juiste keuzes heb kunnen maken in methoden en instrumenten. Mijn vragen naar

aanleiding van de data-analyse heb ik kunnen stellen aan mijn critical friends, zoals het al dan niet categoriseren van het gebruikte materiaal. Als feedback heb ik gekregen dit te doen op zelfstandig of begeleid gebruik. Toch heb ik dat niet gedaan om de reden die ik heb toegelicht in hoofdstuk 4, namelijk het bestaan van overlap. Verder is om verduidelijking gevraagd door een critical friend, zoals figuur 1 en 4. Dit heb ik kritisch bekeken en met een titel verduidelijkt. De andere zaken die van belang zijn, staan er bij. Naar mijn mening is verdere aanpassing niet nodig. Ook de term 'culturele vaardigheid' heb ik op verzoek van een critical friend uitgelegd.

Ik ben erg reflectief ingesteld en heb voortdurend een kritische houding ten aanzien van de acties die ik en anderen onderneem. Dit zie ik als zeer positief, maar kan ook belemmerend en vertragend werken ten aanzien van het proces. Twijfel is voor mij soms een gevolg van veel reflecteren.

Ik ben van mening dat de stappen die ik tijdens het onderzoeksproces heb gezet, de juiste zijn en ik heb dit regelmatig gecommuniceerd met de respondenten. Ook heb ik deze gecontroleerd op juistheid en toestemming gevraagd om hun meningen en visies te beschrijven, wat ik erg belangrijk vind. Ik streef ernaar te allen tijde integer te werk te gaan. Mijn respondenten zijn van mening dat ik hen tijdig en voldoende heb betrokken bij het onderzoek en de verschillende onderwerpen juist heb weergegeven. Wat betreft de dataverzameling ben ik van mening dat ik hierin de juiste keuzes heb gemaakt. Ik heb de zaken gebruikt die van belang zijn en mijn aandacht gevestigd op de juiste onderwerpen. Daarin heb ik vanwege de haalbaarheid keuzes moeten maken en zaken weg moeten laten die ook belangrijk zijn, zoals bijvoorbeeld het bevorderen van de leesmotivatie. Zoals gezegd, neem ik dit mee in het vervolg op het onderzoek. Critical friends geven aan dit positief te vinden.

In dit onderzoek is samenwerking met de omgeving van de school minder aan bod gekomen, maar heb ik wel meegenomen in de te nemen vervolgstappen, bijvoorbeeld door ouders te gaan betrekken bij het (lees)onderwijs. Dit vind ik erg belangrijk. Ook is het goed met andere scholen en instanties met expertise op dit gebied te overleggen om zo van elkaar te kunnen leren. Ik ben hier door mijn functie als intern begeleider erg in gegroeid en voel me hier voldoende competent in. Ik kan netwerken en relaties opbouwen en onderhouden. Door deze samenwerking, alsmede door de samenwerking met collega's word ik steeds bewust gemaakt van de dingen die ik doe en bekijk deze kritisch. Dit maakt ook dat ik leer. Wel is het voor mijn ontwikkeling belangrijk dat ik vertrouwen heb in de kennis en kunde van de personen met wie ik de gesprekken voer. Ik betrap me er weleens op dat ik niet voor ieders informatie even open sta. Met de ene persoon kan ik beter reflecteren dan met de ander. In de coaching van de leerkrachten heb ik gepoogd hen tot kritische reflectie uit te dagen. Ik ben van mening dat dit gelukt is, dat ze na hebben gedacht over hun visie en handelen. Daarbij is het voor hen en mij lastig een positie te bepalen tussen de theorie en praktijk. Zoals ik beschrijf in hoofdstuk 4 en 5 heeft de kennisdeling geleid tot interne strijd. Leerkrachten stellen zichzelf de vragen: 'wat hoort bij de montessorivisie?', 'wat tonen diverse onderzoeken aan?', 'hoe doen wij het in de praktijk en wat vind ik daar dan zelf van?'. Deze dilemma's zijn erg herkenbaar voor mij en horen bij de metafoor van de ijsberg (De Lange e.a., 2011) waar zeker aandacht aan besteed moet worden.

De competenties die betrekking hebben op organisatie en de omgang met leerlingen heb ik in dit onderzoek indirect kunnen bevorderen, namelijk via coaching van de leerkracht. Ik heb deze onderdelen meegenomen in de te verbeteren interventies en ben daardoor competentier geworden op deze gebieden. Ik vind het belangrijk om als intern begeleider direct contact te blijven houden met de groepen en de kinderen daarbinnen.

Verder heb ik van mijn critical friends teruggekregen dat mijn samenvatting goed, duidelijk en overzichtelijk is, de vervolgstappen die ik na mijn onderzoek wil zetten goed gekozen zijn en ik in

paragraaf 5.2 een mooi doel heb geformuleerd voor de komende jaren. Als laatste is als feedback gegeven dat de verschillende niveaus van reflectie verwerkt zijn en ik mijn persoonlijke ontwikkeling en leerproces naar aanleiding van het onderzoek en mijn te ontwikkelen competenties gedurende dit proces en de gehele Master SEN-opleiding heel mooi beschrijf.

Nawoord

Als afsluiting wil ik graag een aantal mensen bedanken. Als eerste mijn gezin, voor hun hulp en geduld. Ze hebben me de laatste twee jaar regelmatig moeten missen en me rust en tijd gegeven. Dan mijn collega's van de onderbouw voor hun motivatie, inzet en vertrouwen. Mijn critical friends voor hun kritische kijk, mijn studiebegeleider voor zijn feedback en als laatste alle collega's die een bijdrage hebben geleverd aan mijn opleiding door aan opdrachten mee te werken of feedback te geven.

Het doen van dit onderzoek is erg intensief geweest, maar heeft me veel gebracht. Ik heb ontzettend veel geleerd en er bovenal veel plezier aan beleefd. Voor de toekomst zijn er nog veel onderwerpen waar ik me verder in wil verdiepen en ik zal me dan ook zeker op andere onderzoeken gaan richten.

Jolanda van Ginderen,
Juni 2013

Literatuurlijst

- ✓ Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- ✓ Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Den Haag: Projectbureau kwaliteit.
- ✓ NCTE Commission on Reading. *On Reading, Learning to Read, and Effective Reading* verkregen op 18-6-2012 van <http://www.ncte.org/positions/statements/onreading>
- ✓ Snow, C. (1998). *Preventing reading difficulties in Young Children* verkregen op 30-5-2012 van http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=ggE9sixBdHEC&oi=fnd&pg=PR1&dq=preventing+reading+difficulties&ots=kWCDStcnw5&sig=KpFmldrKfSK_71Erl5zO9xpF_OA#v=onepage&q=preventing%20reading%20difficulties&f=false.
- ✓ Baar, K. De. (2005) *Leeslijn*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- ✓ Ahlers, L., & Burg-Poortvliet E. Van Den. (2007). *Aanvankelijk Technisch Lezen: Preventie Van Leesproblemen*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling En Advies.
- ✓ Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische Kinderen Leren Lezen: Individuele, Groepsgewijze En Klassikale Werkvormen Voor De Behandeling Van Leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- ✓ Lange, R. De., Schuman J., & Montesano Montessori N. (2011). *Praktijkgericht Onderzoek Voor Reflectieve Professionals*. Antwerpen: Garant.
- ✓ Vernooy, K. (2012). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* verkregen op 26-5-2012 van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl>.
- ✓ Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). *Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading*. Contemporary Educational Psychology, 26, 116-131.
- ✓ Montessori, M. (1993). *De methode, de ontdekking van het kind*. Bewerkt door Prins-Werker, J.J. et al.; [vert. uit het Italiaans]. Amsterdam: Nederlandse Montessori Vereniging.
- ✓ Förrer, M. (2009). *Tijdschema – tijd voor lezen en taal*. School aan Zet. Den Haag: CPS.
- ✓ Houtveen, T. (2007). *Leren lezen is te leren*. Utrecht: lectoraat hogeschool Utrecht.
- ✓ Inspectie van Onderwijs, (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- ✓ Inspectie van Onderwijs, (2009). *School maakt het verschil*. Inspectierapport 2008-28. Utrecht: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- ✓ Montessori, M. (1954). *Door het kind naar een nieuwe wereld*. [vert. uit het Italiaans] door A.M. Joosten.
- ✓ Verhoeven. L. & Aarnoutse, C. , Blauw, A. de (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- ✓ Verhoeven. L. & Aarnoutse, C. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- ✓ Expertisecentrum Nederlands & SLO. (2006). Geraadpleegd op <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>
- ✓ Ginderen, J. van (2012). *Leerkracht of leeskracht*. Betoog in het kader van de opleiding Master SEN.
- ✓ Snow, C., Burns, M. & Griffen, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- ✓ Gijsel, M. e.a. (2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- ✓ Cito LOVS (2009). *DMT 2009*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor toetsontwikkeling.

- ✓ Allington, R. & Johnston, P. (2002). *Reading to learn. Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.
- ✓ Cox, K. , Guthrie, J. (2001). *Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading*. Contemporary Educational Psychology.

Bijlagen

Bijlage 1: Schema leesfasen De Leeslijn.

Module	Leesfase		Leeslijnniveau
Voorbereidend lezen	Leesfase 1 Leesfase 2 Leesfase 3	Geschreven taal begrijpen Geschreven taal ervaren Woorden namaken	kleuterniveau
Aanvankelijk lezen	Leesfase 4 Leesfase 5	Zelf woorden maken en lezen Steeds moeilijker woorden lezen	basisniveau a en b niveau 1 t/m 4
Voortgezet technisch lezen	Leesfase 6 Leesfase 7 Leesfase 8	Steeds moeilijker zinnen lezen Leren voorlezen Functioneel leren lezen	niveau 5 t/m 7 niveau 8 en 9 niveau 10

Bijlage 2: Vragenlijst technisch leesonderwijs

Doelgroep: leerkrachten van onderbouwgroepen (groepen 3-4)

Doel: inventarisatie van de tijd die per week besteed wordt aan technisch lezen in de onderbouw en de materialen die gebruikt worden.

1. Hoeveel tijd besteed je per week aan leesinstructie voor de hele groep? (Groep 3 en 4 uitgesplitst)

2. Hoeveel tijd besteed je per week aan leesinstructie in kleinere subgroepen? (groep 3 en 4 uitgesplitst)

3. Hoeveel tijd besteed je per week aan leesinstructie individueel?

4. Hoeveel tijd besteden kinderen daarnaast zelfstandig aan lezen, het inoefenen?

5. Met welke materialen werk je in de groep aan het leesonderwijs? Noem alles wat in je groep gebruikt wordt.

- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---
- ---

6. Eventuele opmerkingen kunnen hieronder gegeven worden.

Hiermee ben je aan het eind gekomen van de vragenlijst. De gegevens zullen anoniem verwerkt worden en je wordt geïnformeerd over de uitslag. De antwoorden kunnen gebruikt worden in de hierop volgende interviews.

Hartelijk dank voor het invullen.

Met vriendelijke groeten,
Jolanda van Ginderen

Bijlage 3 Kritieke momenten Technisch Lezen op de onderzoeksschool

streefdoel = X; (zorglijn= o)

ILO-9						X	o	
ILO-8						X	o	
ILO-7					X	o		
ILO-6					X	o		
ILO-5				X		o		
ILO-4				X	o			
ILO-3				X	o			
ILO-2			X	o				
ILO-1			X	o				
		KB-2	OB-3	OB-4	MB-5	MB-6	BB-7	BB-8

Blok/ ILO: het binnen de afgesproken tijd (T) en met een beperkt aantal fouten(F) kunnen lezen van teksten met:			
		T / F	≤
OB-3	a	≤ 2.00 / ≤ 4	Klankzuivere eenlettergrepige mkm-woorden met korte klinkers
	b	≤ 2.00 / ≤ 4	Klankzuivere eenlettergrepige woorden met alle klinkers
	1	≤ 1.40 / ≤ 3	Eenlettergrepige woorden met één medeklinker voor- en/of achteraan Bijzondere lettergroepen eer-oor-eur, aai-ooi-oei, eind –b/-d, lange eindklank kort geschreven
	2	≤ 1.40 / ≤ 3	Eenlettergrepige woorden met medeklinkercombinaties voor- en/of achteraan. Nieuwe lettergroepen: sch-, uw-eeuw-ieuw, ng(t)-nk(t)-ch(t).
OB-4	3	≤ 1.30 / ≤ 3	Eenlettergrepige woorden, eenvoudige tweelettergrepige woorden, samengestelde woorden, i-ie, directe rede (aanhalingstekens en dubbele punt).
	4	≤ 1.30 / ≤ 3	Achtervoegsel –ig, -lijk, -erd, -end, onbeklemtoonde klinker, 's, samengestelde woorden, drielettergrepige woorden.
	5	≤ 1.30 / ≤ 3	Betekenisvolle woordgroepen, onbeklemtoonde voorvoegsel, twee onbeklemtoonde lettergrepen, toonloze h, achtervoegsel –ig, -lijk, meerlettergrepige woorden met i-ie, letter c
MB-5	6	≤ 1.30 / ≤ 3	Over de regel heen kunnen lezen, eenvoudige vierlettergrepige woorden, -ti(e)
	7	≤ 1.30 / ≤ 3	Met accent lezen, ch (sj), ge/gie (zj-klank), -isch, letter c, letter y als i-ie
MB-6	8	≤ 1.30 / ≤ 3	Met melodisch accent lezen, vijflettergrepige woorden direct lezen, c (k), x (ks), ou (oe), klinker met trema
	9	≤ 1.30 / ≤ 3	Met goede intonatie en accentuering op spreektaal lezen, leenwoorden uit het Engels en Frans, weglatingstekens, gedachtenpuntjes en –streepjes, accentstreepjes

Bijlage 4 uitwerking eerste serie observaties

Observatie leesactiviteit onderbouw 1

Duur activiteit: 15 minuten

Samenstelling: individueel

Materiaal: woordkaart van de methode 'de Leeslijn'

In de beschrijving wordt het kind aangegeven als K en de leerkracht als L.

Situatiebeschrijving: Alle kinderen lezen zelfstandig aan hun eigen tafel in hun leeslijnboek of bibliotheekboek. Sommige kinderen gebruiken een leesstandaard. De leerkracht zit aan de instructietafel en vraagt een kind aan de tafel te komen om te komen lezen. De kinderen die met L komen lezen zijn de zorgleerlingen op het gebied van technisch lezen.

L laat de woordkaart zien (woorden met –ng). K1 krijgt de opdracht de eerste rijen in het hoofd voor zichzelf te lezen. Wanneer het kind klaar is vraagt L.: 'wat zie je als je naar de woordjes kijkt?'

K1: 'het zijn woordjes met –ng'

L. bedekt de eerste letters van de woorden in het rijtje zodat de achterste drie letters (-ang, -eng, -ing) te zien zijn en zegt tegen K1: 'als je dit bedekt, zie je waar ze allemaal op eindigen'.

L. laat K1 eerst benoemen waar het op eindigt, daarna leest het kind de hele rij. Wanneer het kind een uitspraakfout maakt, doet L het voor en zegt K1 het na.

Daarna is het verhaal aan de beurt waarin de –ng woorden voorkomen. L zegt tegen K1: 'lees het verhaal eerst in je hoofd'. Wanneer K1 het verhaal heeft voorbereid, leest ze het hardop. Kleine foutjes worden niet gecorrigeerd, grote fouten wel en wanneer K1 het niet weet, zegt L wat er staat. Tijdens het lezen wordt K1 positief bekrachtigd door 'goed zo'.

Wanneer het verhaal is gelezen, krijgt K1 de opdracht om het bijbehorende leesboek te halen uit de kast. (Tegen mij zegt L: 'kleine foutjes verbeter ik niet, ik heb het idee dat ze er dan positiever in staat en beter leest'. L lijkt daar wat onzeker over te zijn).

Ik geef aan dat voor-koor-doorlezen ook kan helpen om fouten te voorkomen.

L legt K1 uit dat in dat boek veel woorden staan van de woordkaart die net is gelezen. L leest een bladzijde en K1 de volgende. Daarna krijgt ze de opdracht van L om met haar maatje samen in het boekje te lezen. K1 gaat aan haar tafel zitten en haar maatje pakt hetzelfde boek. De kinderen zitten naast elkaar aan hun eigen tafels, de afstand tussen beide kinderen is 1 meter en het maatje zit met haar rug tegen de muur en haar gezicht naar K1. Om de beurt lezen ze een bladzijde, K1 wijst niet bij.

Na de begeleiding van K1 wordt K2 gevraagd en de activiteit herhaalt zich.

Observatie leesactiviteit onderbouw 2

Duur activiteit: 5 minuten

Samenstelling groep: 4 kinderen (?jongens, ?meisjes)

Materiaal: Leeslijn leerboek.

In de beschrijving wordt de kinderen aangegeven als K1 t/m K5 en de leerkracht als L.

Situatiebeschrijving: de leerkracht zit met de kinderen aan de instructietafel. De rest van de groep is zelfstandig aan het werk.

L. leest woord voor 'aai' en vraagt wat het probleem is. K1 verwoordt het ('je ziet i maar je hoort j').

L. laat dit door de kinderen bij de volgende woorden een paar keer herhalen.

L. gaat een rijtje lezen en de kinderen lezen meteen mee. Dit doet L. met drie rijtje achter elkaar en daarna leest ieder kind een rijtje alleen.

Het verhaaltje op blz 11 wordt voorgelezen door L en de kinderen krijgen de opdracht meteen zacht mee te lezen en ondertussen met de vinger bij te wijzen. L wijst op de titel en op het probleem waar het om gaat.

L leest voor in hetzelfde tempo als de kinderen lezen. De kinderen lezen het hele verhaal meteen mee. Daarna laat L de kinderen het boek omdraaien. L leest het verhaal nog een keer en de kinderen moeten klappen wanneer ze een woord met het probleem 'aai' horen. L beloont ze als ze het goed doen en wacht even als ze niet klappen. L herhaalt dan het woord wat de kinderen gemist hebben.

Nadat het verhaal helemaal gelezen is, legt L de opdracht van deze week uit: de kinderen moeten 'aai' oefenen met flitskaartjes, het ziezo-doozje en aai-woorden leggen met de letterdoozjes.

Observatie leesactiviteit onderbouw 3

Duur activiteit: 15 minuten

Samenstelling groep: 5 kinderen (4 jongens, 1 meisje)

Materiaal: Leeslijn leerboek.

In de beschrijving wordt de kinderen aangegeven als K1 t/m K5 en de leerkracht als L.

Situatiebeschrijving: de leerkracht zit met de kinderen aan de instructietafel, twee kinderen gebruiken samen een boek, de andere kinderen hebben een eigen boek. De rest van de groep is zelfstandig aan het werk.

De leerkracht begint de activiteit door te vragen naar de voorkennis: 'waar gaat het ook al weer over?'. K1 legt de spellingregel uit die erbij hoort: 'als je een lange klank hoort aan het eind van een klankgroep, dan schrijf je er maar één.'

L: 'Hoe is het dan met het lezen?' Lkr vertelt het: 'je zegt het als een lange klank, je schrijft er maar één.' L. vraagt dan waar het nog meer over ging de vorige dag. L. laat de woorden die op het bord staan door iedereen lezen (zo, juli, bijna, enz) en vraagt dan wat er aan de hand is met die woorden.

K2: 'Je hoort een aa, maar schrijft er maar één.'

L: 'waar hoor je die lange klank?'

K2: 'achteraan.'

L: 'er staat ook ergens een streepje onder, welk woord is dat?'

K3: 'juli'

L: 'Je hoort een 'ie' maar schrijft 'i.'

L. vraagt dan of de kinderen woorden op kunnen noemen die over hetzelfde gaan als de woorden op het bord. De kinderen noemen een aantal woorden en schrijven die op het bord bij de andere woorden.

Daarna kijken ze in het boek en leest L de woorden van het eerste rijtje voor. L vraagt dan om welke lange klank het gaat. De kinderen noemen dat.

Daarna lezen L en de kinderen hetzelfde rijtje samen. Hierna krijgt ieder kind een keer de beurt om het rijtje ook te lezen.

Deze manier van werken herhaalt zich bij de volgende rijtjes, waarbij steeds de vraag wordt gesteld om welke lange klank het gaat. L leest het voor, ze lezen het samen, alle kinderen lezen hetzelfde rijtje alleen.

Bij het hardop lezen door een kind alleen legt L de nadruk op voldoende luid lezen en het duidelijk laten horen van de lange klank. Een fout wordt meteen gecorrigeerd en herhaald door het kind.

Nadat de hele bladzijde is gelezen op deze manier, wordt herhaald om welke lange klank het ging. De kinderen krijgen de opdracht hun werkschrift te halen. L. geeft daarin aan wat ze moeten maken en grijpt daarbij terug op het gegeven lesje.

Ze behandelen een paar opgaven samen en L vraagt of de kinderen begrijpen wat ze moeten doen. Met stippen geeft L aan in het werkschrift van ieder kind wat ze moeten maken. Ze mogen hierbij kiezen of ze dat meteen maken of later op de dag. De kinderen lopen naar hun eigen plaats en gaan aan het werk.

Bijlage 5 Uitwerking tweede serie observaties

Observatie-2 leesactiviteit onderbouw 1

Duur activiteit: 15 minuten

Samenstelling: groepje van 3 kinderen, groep 3

Materiaal: handleiding methode De Leeslijn, bord, leerboek, verwerkingschrift

In de beschrijving wordt de leerkracht als L weergegeven.

Situatiebeschrijving: Alle kinderen lezen zelfstandig aan hun eigen tafel in hun leeslijnboek of bibliotheekboek. De leerkracht zit aan de instructietafel en vraagt een groepje kinderen aan de tafel te komen. De kinderen die met L komen lezen zijn de zorgleerlingen op het gebied van technisch lezen.

L laat in het boek zien waar de les om gaat (woorden met –ng) en zegt de klank voor. De kinderen zeggen de klank na. Dan zegt L een aantal woorden en de kinderen moeten aangeven of de ng-klank aan het begin of aan het eind te horen is. Dit wordt met een aantal woorden geoefend. Daarna krijgen de kinderen de opdracht om woorden met –ng te bedenken en op te schrijven op een gezamenlijk blaadje. (Volgens De Leeslijn heet dit ‘het tafelrondje’). Daarna gaat L met het groepje naar het bord. Ze schrijft in vier rijen op: -ing, -ong, -ang, -eng. De door de kinderen opgeschreven woorden worden door hen in het juiste rijtje geplaatst en opgeschreven door L. Daarbij gebruikt ze twee kleuren, één voor de structuur –ing en één voor de letter(s) daarvoor.

Als alle woorden opgeschreven zijn, blijkt dat de rij van –eng leeg is.

De kinderen gaan weer naar de instructietafel terug en pakken hun leerboek en slaan die open bij de bladzijde die bij de les –ng hoort. Alle kinderen krijgen een keer de beurt om een rij voor te lezen. Dit herhaalt zich met alle andere rijen tot alle kinderen alle rijen hebben gelezen, steeds begint een ander.

Het werkschrift wordt erbij gehaald en L. geeft op de bladzijde door middel van rondjes aan wat de kinderen moeten maken. Daarbij bespreekt ze meteen de bedoeling van de opdracht. De opdrachten bestaan eruit dat de kinderen woorden in moeten vullen in de juiste rij, in zinnen en het juiste woord bij het plaatje kleuren. Spelling en lezen lopen hierbij in elkaar over.

Observatie leesactiviteit onderbouw 2

Duur activiteit: 5 minuten

Samenstelling groep: individueel, groep 4

Materiaal: veilig en vlot-boekje.

In de beschrijving wordt het kind aangegeven als K1 en de leerkracht als L.

Situatiebeschrijving: de leerkracht zit met het kind aan de instructietafel. De rest van de groep is zelfstandig aan het lezen.

L. legt uit wat de bedoeling is met deze boekjes; er staan allerlei rijtjes met woorden op die allemaal over hetzelfde probleem gaan. L vertelt dat de rijtjes geoefend worden door middel van het voor-koor-doorlezen.

L. leest rijtje één voor, daarna lezen ze het samen, daarna leest K het alleen. Dit herhaalt zich bij de volgende drie rijtjes. Na de vier rijen gelezen te hebben, vraagt L: ‘wat viel je op?’ K. zegt: ‘verkleinwoorden’. L vraagt waar de woorden op eindigen en K noemt –je. L vraagt wat nog meer verkleinwoorden zijn en K zegt: woorden met –tje en –pje.

L haalt een vorige opdracht terug: ‘weet je nog dat je zinnen hebt gemaakt met leestekens?’ En geeft dan de opdracht om met de letterdoos zinnen te maken waar verkleinwoorden in voor komen. Deze opdracht kan de volgende dag uitgevoerd worden.

Observatie leesactiviteit onderbouw 3

Duur activiteit: 15 minuten

Organisatie: individueel

Materiaal: Leeslijn leerboek.

In de beschrijving wordt het kind aangegeven als K en de leerkracht als L.

Situatiebeschrijving: de leerkracht zit met het kind aan de instructietafel. De rest van de groep is zelfstandig aan het lezen.

De leerkracht opent het leerboek en laat de rijtjes zien. Ze leest het eerste rijtje voor, daarna lezen ze het samen. L. legt uit waar het probleem over gaat: 'als je n en k ziet staan, zeg je nk, zeg het maar na: nk'. K zegt de klank na. Daarna leest K het rijtje alleen, terwijl L bijwijst.

Daarna geeft L de opdracht de rij een beetje sneller te lezen, dit herhaalt ze een paar keer. Daarna moet K het rijtje van onder naar boven lezen en worden de woorden door elkaar aangewezen door L. Eerst de woorden per rijtje door elkaar, daarna ook de rijtjes door elkaar.

Zodra K een foutje maakt, verbetert L dit.

Als alle woorden een aantal keer gelezen zijn en het tempo hoger ligt, herhaalt L: 'n en k is samen nk'.

L geeft de opdracht om de oefenkaart de hele week te oefenen, vrijdag moet K het op tempo laten horen.

Daarna geeft L de opdracht om het werkschrift te halen. Ze maken één opgave samen en L vertelt welke opdrachten K de volgende dag moet maken. Ook vertelt L dat K de volgende dag blz. ... moet lezen.